BIBLJOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH
Rok X Nr. 51

GEORG KERSCHENSTEINER

DUSZA WYCHOWAWCY I ZAGADNIENIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Z poprawionego III wyd. niemieckiego przełożył
ALFRED TOM

Z portretem i autobiografją Kerschensteinera,
tłumaczoną przez Tadeusza Radońskiego

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI", SP. AKC.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO, WARSZAWA,
1936

DUSZA WYCHOWAWCY

I ZAGADNIENIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

BIBLJOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH
Rok X Nr. 51

GEORG KERSCHENSTEINER

DUSZA WYCHOWAWCY
I ZAGADNIENIE
KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Z poprawionego III wyd. niemieckiego przełożył
ALFRED TOM

Z portretem i autobiografją Kerschensteinera,
tłumaczoną przez Tadeusza Radońskiego

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI", SP. AKC.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO, WARSZAWA,
1936

Zakł. Graf. „NASZA DRUKARNIA", Warszawa, Sienna 15.



Georg Kerschensteiner

A U T O B I O G R A F J A

1. DZIECIĘ I CHŁOPIEC

Zanim te słowa znajdą pierwszych czytelników, minie już sześćdziesiąt lat od chwili, gdy jako jedenastoletni chłopiec wstąpiłem do niedawno otwartej preparandy we Freysing, aby się przysposabiać do zawodu nauczyciela ludowego. Nie należy oczekiwać, iżbym jako dziecko okazywał jakąkolwiek skłonność czy zamiłowanie do tego zawodu. Właściwą przyczyną owego kroku był niedostatek materjalny moich rodziców. Nasza rodzina znalazła się w skrajnej nędzy. Zamieszkiwaliśmy kuchnię o dwóch oknach, wychodzących na ciemne podwórko, i mroczną komorę, gdzie spałem z młodszym bratem; byliśmy dwojgiem najmłodszych dzieci z dwóch kolejnych małżeństw mego ojca, pobłogosławionych trzynastoma latoroślami. Jeszcze przed mojem przyjściem na świat w Monachjum, w lipcu 1854 r., ojciec, który przedtem posiadał w śródmieściu, blisko bramy Izarskiej, dom i sklep z nabiałem, stracił wszystko, co zdołał zapracować w ciągu długiego życia. Matka moja, nie poddając się jednak rozpaczy, wiecznie pogodna, skrzętna i nieskończenie troskliwa, stała się żywicielką rodziny. I ona, pochodząc z rodziny piwo-

warów, przez pewien czas wychowywana w Nymphenburskim Instytucie Angielskich Panien, miała w życiu lepsze chwile. Kiedy jednak bieda zajrzała nam w oczy, nie było dla niej pracy zbyt upokarzającej, drogi za dalekiej, ani ciężaru zbyt męczącego, gdy chodziło o dostarczenie chleba dla grona jej najbliższych, a nawet dla obcych, którzy przychodzili do niej spracowani i obciążeni. Dobrotliwość, niezmienna pogoda, pobożność i stanowczość — oto były przymioty mojej matki. Błogosławię Jej pamięci!

W tym okresie, decydującym dla życia, nie posiadałem żadnych zgoła specjalnych skłonności ani zamiłowań do jakiegokolwiek określonego zawodu. Lubiłem swobodne włóczęgi przed bramami miejskiemi, znajdującemi się opodal domu, a także znaczki pocztowe, teatr marjonetek oraz czytanie wszelkich drukowanych szpargałów, które mi wpadały w ręce. Ilekroć dorwałem się do jakiejś istotnie ciekawej książki, zawieszałem na ramionach stary prasownik i czytając głośno jak kaznodzieja, spacerowałem po trzech komodach, stojących rzędem wzdłuż ściany pokoju, przyczem najpiękniejsze miejsca odczytywałem uśmiechniętej matce, która siedziała przy oknie zajęta łataniem moich podartych spodni, pończoch oraz koszul. Zadania szkolne odrabiałem zawsze bardzo prędko, o wiele prędzej, niż one tego wymagały. Do takiego jednak traktowania sprawy ojciec mój czuł wstręt nieprzezwyciężony. Czuwał on z całą surowością nad odrabianiem lekcyj niedzielnych, które nam zadawał nauczyciel w szkole powszechnej; jeżeli nie by-

ły przygotowane należycie, rozdzierał je nieubłaganie. Również surowo przestrzegał porządku, punktualności i posłuszeństwa, co dość często było przyczyną mojej intymnej znajomości z hiszpańską trzcinką. Tak samo pilnie zważał ojciec na jasność myśli w moich dziecięcych odpowiedziach. Niechbym się jeno wyraził: „Bo ja myślałem, że to miało być tak a tak...", natychmiast przerywał mi wpół słowa uwagą: „Myślenie — to ośla głowa w mlecznej zupie". Treść tego porównania nie była dla mnie jasna, ale domyślałem się jego sensu. W niedzielę, po odbytem wspólnie nabożeństwie i po należytem odrobieniu lekcyj, czytywałem na głos z wielkiej księgi, bogato ilustrowanej przez sławnego podówczas malarza, Johanna Voltza, ewangelję niedzielną, odbitą złotemi literami, oraz rozmyślania, które następowały po niej w zwykłym czarnym druku.

Takie to było podłoże wychowawcze, na którem wzrastałem. Oprócz bardzo rozległej, a różne tematy poruszającej lektury nie miałem w swem otoczeniu żadnych innych podniet duchowych. Ojciec był milczący, matce dzień cały wypełniała jakaś praca w domu, bądź też na targach, gdzie mieliśmy ruchome stoiska. Dnie świąteczne i wolne godziny wieczorne spędzałem poza bramami miasta, najchętniej nad szemrzącą Izarą i na nieskończonych rzędach tratew, albo na nastręczających nam niejedno odkrycie chłopskich wozach, które całemi setkami ustawiały się w dniu targowym przed naszym domem na szerokiej ulicy, zwanej „Doliną". Rząd

wozów rozciągał się od bramy Izarskiej aż do bramy Ratuszowej i prócz zaspokojenia ciekawości dostarczał nam tysiącznych okazyj do karkołomnych ćwiczeń gimnastycznych. W dnie słotne pochłaniała mnie całkowicie ulubiona moja zabawa: teatr lalek. Wszystko, co do tej zabawy było potrzebne, wykonaliśmy wspólnie z bratem. Monachijskie ilustracje szkolne dostarczały nam figur i dekoracyj, a potrzebne teksty nabywaliśmy po groszu w sklepie introligatorskim. Zdarzało się też, że sam pisałem jakąś sztukę teatralną, do której obfity materjał znajdowałem w „Ilustrowanej Gazecie Lipskiej", nabywanej całemi tomami na papier do pakowania.

Skoro nadszedł ów dzień, w którym ukończyłem obowiązującą wszystkich szkołę powszechną, powstało przed moimi rodzicami trudne pytanie, co mają dalej począć ze mną. W tej trosce zwrócili się do swego starego przyjaciela i doradcy, Dra Rampfa, prałata katedralnego, późniejszego passawskiego biskupa. Ten dał mi do przeczytania kilka książek dla młodzieży. Książki te uznałem za bardzo nudne w porównaniu z powieściami o Indjanach, traperach i trucicielach w „Ilustrowanej Gazecie Lipskiej", oraz z „Robinsonem" i opowiadaniami Coopera; jednak, jako chłopiec karnie wychowany, przeczytałem je pilnie, a potem zwróciłem. Szczęśliwie się dla mnie złożyło, żem tak właśnie postąpił, zaledwie bowiem Dr. Rampf otrzymał książki zpowrotem, polecił mi opisać niektóre z przeczytanych historyj. Widocznie opisy te wypadły nieźle, skoro Dr. Rampf uczynił moim rodzi-

com propozycję umieszczenia mnie w seminarjum dla chłopców przy klasztorze Metten nad Dunajem, abym się tam kształcił na księdza katolickiego. W ten sposób uniknęliby wszelkich kłopotów związanych z dalszem kształceniem syna. Ja jednak sprzeciwiłem się temu, jakkolwiek nie ze względu na zawód, który wydawał mi się godnym wielkiego poszanowania. Dwa bowiem rodzaje ludzi wywierały na mnie zawsze wielkie wrażenie: duchowny i żandarm. Przed obydwoma zdejmowałem czapkę, każdemu z nich podawałem rękę i niekiedy zdarzało się, że jakiś sympatyczny żandarm brał mnie na ramiona i niósł „Doliną” na spacer. Moja odmowa wynikała raczej z tego, że na zapytanie, jak długo będę musiał tam się uczyć, usłyszałem odpowiedź: „Dwanaście lat”. A siedzieć przez dwanaście lat na ławce szkolnej wydawało mi się nie do zniesienia. Z tych samych powodów odrzuciłem ofertę pewnego kupca hurtownika z Kolonji, który mojemu starszemu bratu, Józefowi, lekarzowi powiatowemu, urzędującemu podówczas w Augsburgu, uczynił propozycję przyjęcia mnie na naukę do swego przedsiębiorstwa. Na to samo bowiem pytanie, jak długo trwałby czas mojej nauki, kupiec odpowiedział, że od czterech do pięciu lat, poczem nastąpiłby taki sam, a może jeszcze dłuższy okres praktyki. Wybrałem więc tem chętniej szkołę, która bardziej mi odpowiadała: pięcioletnią, przygotowującą do zawodu nauczycielskiego. Przyznaję, że zadowoliłbym się o wiele mniejszym jeszcze czasem nauki.

Upłynęło pięć lat, a żadne pedagogiczne zain-

teresowania natury teoretycznej, czy też praktycznej nie rozbudziły się we mnie. Zapamiętywałem z łatwością treść beznadziejnych podręczników, umiałem podczas lekcji skupiać się w każdej chwili, grałem namiętnie na fortepianie i licho na skrzypcach, nie żywiłem długo urazy nawet za najbardziej brutalne obchodzenie się ze mną porywczego kierownika preparandy, śpiewałem dobrze wykształconym sopranem przez trzy pierwsze lata w chórze katedralnym we Freysing, co mi przynosiło rocznie od 15 do 20 guldenów, zbierałem motyle oraz znaczki pocztowe i zkolei je sprzedawałem, jadałem cztery razy w tygodniu obiad u dobrych ludzi, a w pozostałe trzy dni poprzestawałem na dużym kawale razowego chleba, czytałem wszystko, co mi wpadło w ręce, a zwłaszcza „Demokritosa, śmiejącego się filozofa" [1]) i nigdy nie traciłem wiecznie pogodnego humoru, boskiego dziedzictwa po mej ukochanej matce. Nauczyciele nie interesowali mnie ani nie nudzili. Miałem zbyt wiele z sobą samym do roboty. Tylko jednemu z nich dochowałem niewygasłej po wszystkie czasy pamięci, mianowicie ówczesnemu prefektowi, a późniejszemu dyrektorowi seminarjum, Dresely'emu. Przez całe moje czynne życie stał mi on przed oczyma jako wzór pedagoga. Nie powiem, żeby mnie szczególnie interesowała treść jego lekcyj. Cóż mógł zrozumieć piętnasto- czy szesnastoletni chłopiec z zawartości podręczników pedagogiki lub psychologji! Uwagę moją po-

---

[1]) [K. Jul. Weber *„Demokritos. Hinterlassene Papiere eines lachenden Philosophen"*]

chłaniał szczególny sposób wykonywania pracy pedagogicznej przez ulubionego profesora. Ile razy patrzyłem na niego podczas lekcji, zawsze kojarzyłem w myśli jego obraz z obrazem Pestalozziego, przedstawiając sobie, jak ten wielki mistrz wszystkich czasów wyglądać musiał wobec uczniów swoich: nieugięty jak kolumna, rozjaśniający mało pociągające rysy twarzy promiennemi oczyma i dobrotliwym uśmiechem, trzymający całą klasę w napięciu spojrzeniem, któremu trudno było się oprzeć.

Pozatem nie interesowali mnie ani nauczyciele, ani ich wykłady. Uczyliśmy się fizyki bez żadnych pomocy szkolnych, nie mówiąc już o przerabianiu jakichkolwiek doświadczeń; rysowaliśmy z niewolniczą dokładnością nudne projekty; uczyliśmy się zawartości podręczników historji napamięć i recytowaliśmy ją z pamięci, ale nie przeżywaliśmy nigdy żywych wykładów wykwalifikowanego historyka. Elementarne pojęcia z dominującej podówczas psychologji Beneke'go pozostawały dla mnie zagadką. Jedynie wypracowania niemieckie pisałem z wielką gorliwością. Tutaj bowiem mogłem jako tako popuszczać wodzy swojej fantazji, do czego dostarczała mi materjału niewyczerpana lektura, uprawiana od siódmego roku życia. Tu jedynie mogłem być twórczym. Niekiedy przerabiałem owe wypracowania na krótkie nowele, liczące od 20 do 30 stron; czyniłem to wtedy nawet, gdy dawano nam do opracowania takie np. tematy: „Pożytek z żelaza“, „Przekleństwo złota“, „Fabrykacja gazu“ i t. p. Doznawałem wówczas chłopięcej satysfakcji, mogąc te nowelki czytać kolegom w klasie. Wciąż

jeszcze stoi mi przed oczyma uwielbiany nauczyciel Dresely, który odczytywanie moich literackich płodów obdarzał zawsze pogodnym uśmiechem. Kiedy je dzisiaj ponownie odczytuję i porównywam z wypracowaniami swych późniejszych uczniów gimnazjalnych, muszę stwierdzić całkowicie dziecinny charakter mej ówczesnej twórczości.

Tak więc opuściłem seminarjum nauczycielskie, mając zaledwie ukończony szesnasty rok życia. W cztery tygodnie później objąłem pierwszą posadę nauczyciela pomocniczego w Forstinning, wiosce oddalonej mniej więcej o 25 kilometrów na wschód od Monachjum. Kiedy pewnego słonecznego dnia we wrześniu wędrowałem ze stacji Schwaben do miejsca mojej przyszłej pracy, spotkałem na ścieżce, wiodącej przez trzęsawisko, jakiegoś wysokiego, barczystego pana o twarzy bez zarostu. Zapytałem go, czy idę właściwą drogą do Forstinning. „Tak, mój mały", odparł, „a czego tam chcesz?" Jakkolwiek nieco zmieszany tym protekcjonalnym tonem, odpowiedziałem lękliwie, zniewolony marsowym wyglądem nieznajomego, że jestem nowym nauczycielem pomocniczym. „Do licha", wybuchnął nieznajomy, „tego jeszcze brakowało, aby mi oto władza małe dziecko przysłała do prowadzenia szkoły!". Największem jego zmartwieniem było to, że „dziecku" nie mógł powierzyć męskiej szkoły niedzielnej, do której uczęszczali rośli górnobawarscy chłopcy w wieku od trzynastu do szesnastu lat. Wzamian za to młodzieniec o czarnych lokach, jakim wówczas byłem, otrzymał niedzielną szkołę dla dziewcząt, których ostatni rocznik był w moim wie-

ku. Jakie wyniki nauczania osiągnąłem w tej szkole, nie zdołam już sobie przypomnieć; dowiedziałem się później, żem przynajmniej wzbudził do siebie płomienną miłość dwóch dziarskich wiejskich dziewczyn, czego wcale nie dostrzegłem podczas mych urzędowych czynności.

W rok potem zostałem przeniesiony do Lechhausen, przedmieścia Augsburga, a w pół roku później wyruszyłem do samego Augsburga, stolicy powiatu. Tymczasem w dziecięcej jeszcze duszy poczęło się budzić z początku słabo, potem coraz silniej, poczucie niewysłowionego braku wiedzy. Podręczniki seminaryjne poczęły mi brzydnąć, a przecież byłem przyzwyczajony do uczenia się ich treści napamięć. Wówczas to kilku młodych, gorliwych kolegów zawiązało wespół ze mną kółko samokształcenia. Przyjąłem na siebie obowiązek opracowywania chemji. Studja prowadziłem według starego Stöckhardta, oczywiście bez żadnych doświadczeń. W ten sam zresztą sposób uczono zasad fizyki w szkole, którą ukończyłem, i nieinaczej nauczano chemji jeszcze przy końcu XIX wieku w monachijskiem seminarjum nauczycielskiem. Nie zapomnę efektu pierwszego referatu w kółku. Wykładałem swoją mądrość chemiczną ściśle w ten sam sposób, jak mnie samego „wychowano naukowo". Po upływie dwóch godzin większość z pośród moich siedmiu słuchaczy zasnęła. Tak dalej być nie mogło — nastąpił punkt zwrotny. Obiady jadałem zwykle w t. zw. „Meuchele-Garten", gdzie czasami sąsiadował ze mną przy stole Dr. Pumplin, ówczesny rektor powiatowej szkoły realnej. Ów zapytał mnie

pewnego razu, dlaczego dotychczas nie chodzę do humanistycznego gimnazjum i nie uczę się dalej. Przecież ukończenie w stosunkowo krótkim czasie szkoły średniej nie powinnoby przedstawiać dla mnie większych trudności. To pytanie olśniło mnie jak błyskawica. Dr. Pumplin wypowiedział głośno to, co już oddawna drzemało w najgłębszych podkładach mej duszy. Teraz ta myśl obudziła się we mnie i zawładnęła mną całkowicie. Doznawałem jednak trwogi na myśl, w jaki sposób zdołam urzeczywistnić ten zamiar. Rodzice nie mogli mi dać ani krajcara, przeciwnie — może ja sam zdołałbym ich już w niedługim czasie wspomagać. Miałem przecież zapewnione stanowisko i byt; za kilka lat zostałbym stałym nauczycielem, wolnym od wszelkich życiowych kłopotów. Miałżebym całą sprawę oprzeć na niczem i rozpoczynać wszystko od nowa?

Zacząłem od uczenia się gramatyki łacińskiej. Pewien uczeń klasy IV gimnazjalnej, syn dozorcy domu, poprawiał zawsze za grosz sześć urywków moich pierwszych tłumaczeń. Posuwałem się raźno naprzód. Wkrótce jednak spostrzegłem, że nie zdołam pogodzić obowiązków nauczyciela z namiętnym pociągiem do łaciny. Aż pewnej nocy znalazłem wyjście. Całą niedzielę spędziłem nad gramatyką łacińską i związanemi z nią tłumaczeniami. Było już bardzo późno. Mocno zdecydowany siadłem i napisałem do magistratu miasta Augsburga podanie o dymisję bez umotywowania, bez zastrzeżeń, bez wyrażenia życzeń ewentualnego przyjęcia mnie zpowrotem do pracy w szkolnictwie. Chciałem spalić za sobą wszystkie mosty, aby jakiś póź-

niejszy żal nie mógł mnie skłonić do odwrotu. Powzięcie tego postanowienia miałem ułatwione przez propozycję udzielania codziennych korepetycyj trzem chłopcom z rodziny bankierskiej Klopferów. Zwolnienie z posady nadeszło po kilku tygodniach, równie chłodne i trzeźwe, jak moja prośba. Rubikon został przekroczony. Naprzód!

Niebawem zamiast czwartoklasisty dobrałem sobie do pomocy ósmoklasistę, przyczem moje wydatki podniosły się w związku z tem z jednego na sześć groszy. Wkrótce i ta pomoc w nauce już mi nie wystarczała. Szczęśliwie się zdarzyło, że w tym czasie zainteresował się mną profesor humanistycznego gimnazjum, do którego później wstąpiłem. A stało się to tak: Pewien krewny żony mego starszego brata, Józefa, bywał niemal codziennym gościem w refektarzu benedyktynów, utrzymujących w Augsburgu doskonałe gimnazjum. On to opowiadał o młodym nauczycielu pomocniczym, który pod kierunkiem uczniów gimnazjum studjował grekę i łacinę, a nie mógł sobie pozwolić na naukę u profesora. Ordynarjusz kl. II-ej, profesor Sepp, zaofiarował się uczyć mnie dalej bezpłatnie. W ten sposób zostałem uratowany: otrzymałem nietylko świetną pomoc w nauce, ale zyskałem i to jeszcze, że nauczyciel zakładu mógł poznać moje uzdolnienia oraz pracowitość i, w razie potrzeby, poprzeć mnie swoim głosem przy egzaminie wstępnym do kl. VII-ej gimnazjum. Pomoc ta okazała się wkrótce niezbędna. Po rocznej pracy zgłosiłem życzenie zdawania do kl. VII-ej. Egzaminowany byłem z łaciny i greki, których uczyłem się dokładnie $1^3/_4$ roku, przy-

czem dano mi do tłumaczenia zeszłoroczne prace absolutoryjne. Zostałem przyjęty. W pierwszym dniu pobytu w siódmej klasie, gdy siedziałem szczęśliwie ukryty pomiędzy trzydziestoma sześcioma kolegami, Ojciec dr. Lippert, doskonały ordynarjusz, najlepszy nauczyciel, jakiego kiedykolwiek poznałem, zwrócił mi obie moje prace. Ocena łacińskiej brzmiała: „Nil desperandum", greckiej — „Praca niedostateczna". Grono nauczycielskie zatem kierowało się duchem, a nie literą przepisów, nie doznało też z tego powodu rozczarowania. Już po upływie pierwszego roku pozostawiłem większość kolegów za sobą, a w następnym wyruszyłem z doskonałem świadectwem na uniwersytet, mając jedyną ambicję: zostać najlepszym nauczycielem najściślejszej nauki w najlepszej szkole. Było to w październiku 1877 roku.

Tymczasem stan materjalny moich rodziców wyraźnie się poprawił. Wprawdzie ojciec umarł w 77 roku życia, właśnie w czasie mych prac absolutoryjnych, ale matce udało się wydzierżawić od magistratu sklepik z wyrobami mięsnemi, co dało utrzymanie nietylko nam obojgu, lecz jeszcze kilkorgu niezamożnym krewnym. Tak więc mogłem bez przeszkód odbywać wyższe studja, przyczem w wyższej szkole technicznej miałem niezwykłe szczęście być uczniem Feliksa Kleina, Aleksandra Brilla i Lürotha, a na uniwersytecie — Seidla i Bauera. Na trzecim roku studjów przyjął mnie Klein do wyższego seminarjum matematycznego, u Bauera zaś zostałem promowany na podstawie pracy: „O szczególnych przypadkach racjonalnych krzy-

wych IV rzędu", którą mi polecił wykonać mój czcigodny, dziś jeszcze w podeszłym wieku żyjący nauczyciel, Aleksander Brill.

Za dalszą szczęśliwą okoliczność poczytuję sobie to, że wówczas jeszcze młody, bo założony w roku 1877, „Związek Matematyczny Studentów obu Wszechnic Monachijskich", którego prezesem byłem w ciągu 5 semestrów swoich studjów, liczył w swych szeregach pokaźną ilość niezwykle zdolnych matematyków. Wszyscy oni przybyli na studja do Monachjum, przyciągnięci przeważnie przez nazwisko Feliksa Kleina. Większość założycieli Związku, do których zresztą nie należałem, została potem powołana na katedry wyższych szkół niemieckich. Mogę tutaj wymienić nazwiska: Maksa Plancka, A. Hurwitz'a, J. Burckhardta, Waltera v. Dyck'a, Ludwika Scheiermacher'a, Hermana Wiener'a, Franciszka Dingeldey'a, V. Braunmühl'a, Doehlemann'a, Runge'go, kroneckerowskiego ucznia Gierster'a i t. d. Liczni z pośród nich uzyskali później wielki rozgłos jako matematycy i fizycy, ale i wszyscy inni członkowie również wnieśli do Związku intensywne życie naukowe.

2. NAUCZYCIEL GIMNAZJUM

W rok po egzaminie państwowym, w r. 1881, zostałem powołany na asystenta do założonej mniej więcej cztery lata wcześniej centralnej stacji meteorologicznej w Monachjum, której kierownikiem był profesor v. Betzold. Mało pociągająca umysł praca, polegająca na obliczaniu średnich miesięcznych

i rocznych elementów meteorologicznych, zaobserwowanych w różnych miejscach Bawarji, nie zadowalała mnie, jak również nie pociągała i ta okoliczność, że mogłem pomagać swej zwierzchności w opracowywaniu map meteorologicznych. Ta wówczas jeszcze niedostatecznie ugruntowana praca bardziej mnie bawiła niż interesowała. Wykreślanych map pogody używałem karygodnie do spraw miłosnych, mianowicie z pomiędzy cyfr, znajdujących się przy izobarach, zaopatrywałem siódemki w szczególne ogonki, które nie zwracały niczyjej uwagi. Ale handlarkom z owocowego rynku w Augsburgu musiało coraz bardziej wydawać się zagadkowe, dlaczego pewna młoda dziewczyna, po załatwieniu zakupów, studjowała codzień tak gorliwie mapę pogody i liczyła niezwykłe haczyki przy siódemkach. Oznaczały one bowiem ilość pozdrowień ode mnie dla owej dziewczyny.

Z radością więc skorzystałem z okazji powołania mnie podczas Wielkanocy w r. 1883 na asystenta matematyki do gimnazjum im. Melanchtona w Norymberdze. Osiągnąłem przez to dwa oddawna upragnione cele: uprawiałem najściślejszą ze wszystkich nauk oraz zostałem nauczycielem w najlepszym, według mnie, zakładzie kształcenia młodzieży, t. j. w humanistycznem gimnazjum. Ode mnie teraz zależało, abym stał się także najlepszym nauczycielem. Czy mogłem nim zostać bez intensywnego studjum pedagogiki, psychologji i dydaktyki? Z czasów seminaryjnych miałem nieprzezwyciężony wstręt do tych nauk. Na wyższych uczelniach nie wykładano wcale pedagogiki, a sy-

stematyczna filozofja wlokła w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku nędzny żywot. Cóż wogóle mogło się równać ze ścisłością mojej ulubionej nauki! Kiedy dzisiaj spoglądam wstecz na swą działalność nauczycielską, muszę przyznać, że głębsze wniknięcie w zagadnienia pedagogiczne i psychologiczne uczyniłoby mnie z całą pewnością lepszym wychowawcą, niż nim przypuszczalnie byłem. Jako nauczyciel jednak czułem się i bez tego zupełnie pewny siebie. Prędko spostrzegłem, że wywierałem wielki wpływ na uczniów, tak jak, powiedzmy, śpiewak, obdarzony przez naturę doskonałym głosem, może o wiele przewyższyć swojem oddziaływaniem na słuchaczów tego, który wprawdzie posiada znakomitą szkołę, ale głos mierny. To, że miałem zdolności dydaktyczne, wydaje mi się dziś niewątpliwe. Przypominam sobie bowiem pierwszą próbną lekcję, którą prowadziłem jako 16-letni chłopiec w szkole ćwiczeń przy seminarjum. Tematem lekcji była czytanka „Prządka pierściennica”. Próba ta wywołała wielką pochwałę nauczyciela seminarjum.

Często rozmyślałem o tem, na czem też mogła opierać się skuteczność mego nauczania i doszedłem do takich wniosków:

1) Nadzwyczaj lubiłem obcować z młodzieżą. Najszczęśliwsze dla mnie były zawsze godziny lekcyj, których udzielałem nietylko w szkole, ucząc matematyki, ale i na lodzie podczas jazdy na łyżwach, na wodzie przy pływaniu, podczas wędrówek po górach i lasach, na boiskach sportowych, przy mierzeniu pól, od czego tak chętnie rozpoczynałem

naukę geometrji. Cichą radość mojej matki wnosiłem do klasy, gdzie mimo to stale przestrzegałem ścisłości myślenia i dokładności wyrażania się. Bardzo możliwe, że wkrótce wielu uczniów mnie właśnie zawdzięczało rozwój swej sprawności matematycznej.

2) Karciłem zawsze energicznie młodzieńczą niegrzeczność, opieszałość, nieuczciwość i brak szacunku, ale umiałem całkowicie zapominać o d a w n y c h winach oraz karach i zawsze bardziej radowałem się z powodu jednego grzesznika, który czynił pokutę, niż z dziewięćdziesięciu dziewięciu sprawiedliwych.

3) Stałe obcowanie pozaszkolne z młodzieżą uczyło mnie lepiej niż same tylko lekcje matematyki poznawać prawdziwą naturę moich uczniów. Poza szkołą byłem najbardziej dojrzałym, najbardziej stałym ich przyjacielem, najweselszym towarzyszem zabaw. Wtedy otwierały się z ufnością ich dusze, i odkrywałem bardzo często dodatnie cechy lub ich zadatki nawet u takich uczniów, którzy na mych lekcjach matematyki niewiele, albo też nic zgoła dać z siebie nie mogli. Uznanie, jakie znajdowali dla swoich specjalnych zainteresowań pozaszkolnych, zjednywało mi ich miłość oraz zaufanie, a często także wywoływało chęć zadowolenia mnie, choćby w pewnym stopniu, również i w klasie.

4) Główna jednak rzecz polegała na tem, że byłem nauczycielem m a t e m a t y k i, nauki, której istota bardziej niż innych jest zarazem jej metodą naukową. Ponieważ każdy uniwersytec-

ki nauczyciel matematyki wznosi się o całe niebo ponad skromny materjał nauczania w szkole średniej, nie istniało dla mnie wcale zagadnienie logiczno-metodycznego przygotowania, a tylko psychologiczno-metodycznego, które też pilnie stosowałem w ciągu dwunastu lat do wszystkich lekcyj wogóle i do każdej zosobna. Dlatego, choć już bardzo wcześnie nabyłem „Przewodnik do nauczania matematyki w szkołach średnich" Dra Fr. Reidt'a, nigdy nie zasięgałem jego rady. Leży on, nieprzeczytany, w mej bibljotece, podobnie jak wielka „Dydaktyka matematyki" A. Höflera. Centralny punkt wszelkiej metody, jej aspekt logiczny, wykreślał mi sam materjał, o psychologiczny zaś — troszczyła się moja nigdy nie gasnąca miłość dla uczniów. Rzecz jasna, że z początku stawiałem tu i owdzie nadmierne wymagania co do podstaw pojęciowych, ale to bardzo szybko minęło. Dzisiaj już nie wątpię, że moja, z czasem rozwijająca się, idea szkoły pracy i o wiele późniejsze zrozumienie pedagogicznego pojęcia tej szkoły, wyrosły na gruncie owego nauczania matematyki. Przypominam sobie jeszcze zupełnie dobrze, że w ostatnich latach działalności nauczycielskiej w gimnazjum moim punktem wyjścia nie było już tylko układanie twierdzeń, jak to występuje w starym Euklidesie i w wielu jeszcze innych dzisiejszych podręcznikach szkolnych. Raczej pozwalałem na to, aby przed każdym większym rozdziałem (jak przystawanie trójkątów, nauka o poprzecznych, nauka o pomiarze pól, teorja koła, teorja podobieństwa, teorja wielokątów) otwierała się przed oczyma ucznia pełnia

możliwych zjawisk, nadających się do sformułowania w zdaniach, a wynikających z połączenia prostych i prostych, prostych i kół, kół i kół i t. p., ażeby przedewszystkiem w dziewiczym lesie zjawisk wywołać zaskoczenie i zdziwienie, pytanie i wątpliwość, a tem samem potrzebę stawiania zagadnień. Takiego postępowania nie było i dziś jeszcze niema w żadnym podręczniku dydaktyki matematycznej, lecz jest ono początkiem każdego poczynania t. zw. szkoły pracy. Tej drogi postępowania niepodobna było potem pominąć wogóle w matematyce. Od zaskoczenia, zdziwienia i zapytywania przechodziło się bezpośrednio do analizy trudności, nastręczających się pytaniom; od analizy — do przypuszczeń, które mogły dać rozwiązanie pytań; od przypuszczeń — do zbadania wyprowadzonych z nich wniosków, wreszcie zaś do weryfikacji przypuszczenia, znalezionego i stwierdzonego jako rozwiązanie. Sprowadzenie do punktu rdzennego szkoły pracy zarówno tych matematycznych podróży wiodących do odkryć, jak i tego matematycznego myślenia, stało się jednak dla mnie jasne w całej swej słuszności dopiero później, kiedy mi w r. 1907 wpadły w ręce szkice Tomasza Huxley'a p. t. „Science and Education", oraz doskonała książka Johna Dewey'a p. t. „How we think" [1]), którą przeczytałem podczas mego pobytu w r. 1910 w Stanach Zjednoczonych.

Do przekonania o konieczności również czysto

---

[1]) [John Dewey *„Jak myślimy"*, tłum. Dr. Z. Bastgenówna. Bibl. Przekł. Pedag., t. 21. Książnica Atlas]

dydaktycznych studjów doszedłem dopiero wtedy, gdy w r. 1890 zostałem powołany na etatowego nauczyciela do gimnazjum im. Gustawa Adolfa w Schweinfurcie. Rektor tego niewielkiego gimnazjum skłonił mego poprzednika, aby w pięciu niższych klasach udzielał bezpłatnie lekcyj przyrody po godzinie tygodniowo. Poprosił mnie, bym czynił to samo. Ponieważ jednak nie miałem za sobą studjów botaniki, ani zoologji, ani też mineralogji, zgodziłem się pod tym warunkiem, że mi da możność podczas całego pierwszego roku mojej pracy nauczycielskiej spędzać dwa dni w tygodniu w sąsiednim Uniwersytecie Würzburskim, abym tam pracował w instytucie pod kierunkiem znakomitego fizjologa roślin Sachsa, i jak najczęściej również słuchał zoologa Semper'a. Rektor z początku uznał to za zbyteczne, „bo przecież są zupełnie dobre podręczniki", według których można nauczać i dzięki którym mój poprzednik osiągnął wyniki wcale niezłe; ale nie chciałem za żadną cenę ustąpić, więc się zgodził. Równocześnie wykorzystałem niedziele, dni świąteczne oraz ferje szkolne na niezliczone popołudniowe wycieczki, poświęcone badaniu flory schweinfurckiej. Wycieczki te odbywałem pod doskonałem przewodnictwem wybornego jej znawcy, prezesa Związku Badaczy Historji Naturalnej. Rozpoczęte w Norymberdze prace matematyczno-naukowe tutaj zakończyłem ostatecznie. W Norymberdze też wykorzystałem sąsiedztwo uniwersytetu w Erlagen i wysłuchałem kilka semestrów wykładów profesora Gordana o teorji niezmienników, na które to wykłady zwabiłem jeszcze dwóch

kolegów; oprócz nas uczestniczył w nich pewien docent i jakiś student. Po upływie dwóch semestrów pozostało nas tylko dwóch, trzej inni słuchacze przenieśli się. Gordan, nie interesujący się zgoła dydaktyką, zaproponował mi wydanie swych wykładów. Podjęta nad tem przeze mnie praca wcale nie była łatwa. Prof. Gordan zakończył swoje wykłady w czasie trzech semestrów, ja zaś pracowałem nad ich wydaniem dalsze 4 lata. Trzeba było jeszcze bardzo wiele zagadnień przemyśleć i omówić, co czyniliśmy na wspólnych, dalekich spacerach po lasach, otaczających Norymbergę. Dwa tomy wydane zostały potem przez B. G. Teubnera w Lipsku; przy trzecim tomie, mającym traktować o „Niezmiennikach form trzeciego stopnia", zastrajkowałem, poczęści dlatego, że praca przerastała siły autora i moje, poczęści zaś — że nieskończoność tego oceanu matematycznych form i wzorów zaczęła czynić w mem sercu dotkliwą pustkę.

Ponadto niebawem po ukończeniu drugiego tomu zaprosił mnie profesor Finsterwalder do wzięcia udziału w pomiarach lodowców środkowo-alpejskich, co było dla mnie o tyle pożądane, że mogłem przytem połączyć z pracami naukowemi ulubiony sport górski. Po zmierzeniu wielkiego lodowca Vernackt, co zabrało prawie sześć tygodni czasu i było przeze mnie przedsięwzięte wespół z profesorami: Finsterwalderem, Hessem i Blümke'm, dokonałem w r. 1890 razem z Hessem pomiaru lodowca Hochjoch. W r. 1891 sam zmierzyłem wielki lodowiec Gepatsch, a w latach 1892 i 1897 — Obersulzbach. Wyniki pomiaru lodowca Gepatsch opublikowałem

przy programie gimnazjum w Schweinfurcie. Wielka mapa moich pomiarów lodowca Obersulzbach, których oryginalne zdjęcia posiada dzisiaj Muzeum Alpejskie w Monachjum, została dla braku środków wydana przez profesora Rudela dopiero w r. 1911 z okazji ponownych pomiarów.

Ale jeszcze bardziej niż owe pomiary przykuła mnie wkrótce do siebie „scientia amabilis". Kiedy po trzech latach opuszczałem Schweinfurt, znałem już całą okoliczną florę jawnokwiatowych i mogłem w bardzo ruchliwym wspomnianym Związku, na krótko przed mojem wystąpieniem z niego, donieść o całem mnóstwie odkrytych przeze mnie nowych roślin. Co więcej, zabrałem się do badania roślin zarodnikowych, przedewszystkiem zaś glonów i porostów.

Wielkiem błogosławieństwem dla mnie w nauczaniu przyrody było samo położenie budynku szkolnego w Schweinfurcie. Stał on poza bramami miasta, i natura niejako wrastała do sal szkolnych. Doszło więc do tego, że nie odbywałem lekcyj botaniki w szkolnej sali, ale uczyłem, o ile na to pozwalała pogoda, na powietrzu. Również wydzwanianie t. zw. godziny lekcyjnej nie zmuszało mnie nigdy do skracania naszych wędrówek i obserwacyj. Szczęśliwi wszak godzin nie liczą! Byłem przecież jednocześnie nauczycielem i uczniem. Sam jako początkujący byłem właśnie bardziej, niż którykolwiek z moich uczniów żądny nauki. Ze stanowiska „uczonej" dydaktyki mogłoby to wydawać się w najwyższym stopniu wadliwe, jednak ta moja żarliwość niebawem ogarnęła uczniów,

Nie miałem zupełnie na celu dostarczania młodzieży „wiedzy”, nadającej się do odpytywania; nikt też w owej dobrowolnej pracy nie mógłby mi dawać przepisów w sprawie wyboru oraz metodycznego opracowywania materjału do nauki. Rzecz polegała na tem, aby uczniowie wespół ze mną poznawali życie przyrody. Nie przychodziło mi nawet na myśl odbębnianie któregokolwiek z obiegających podówczas bawarskie szkoły średnie (gimnazja i szkoły realne), a przytem zalecanych, encyklopedycznych planów nauczania botaniki i zoologji. W każdym semestrze letnim ograniczałem zakres pracy swojej oraz uczniów w każdej klasie do studjum paru rodzin roślin, których okazy wyszukiwaliśmy podczas naszych wędrówek. Podobnie w nauczaniu zoologji zimowy semestr bywał poświęcany zasadniczo jednej klasie zwierząt. Okazy przedstawicieli rodzin owadów zbieraliśmy z całą możliwą w danych warunkach dokładnością latem podczas wycieczek botanicznych. A gdy w drugim roku mojej pracy Ministerstwo Oświaty wpadło na pomysł, aby do pięciu niższych klas bawarskiego gimnazjum humanistycznego wprowadzić obowiązkową naukę zoologji, botaniki oraz mineralogji po jednej godzinie tygodniowo i ustanowiło całkiem encyklopedyczny plan nauczania, zamieściłem natychmiast w „Allgemeine Zeitung” cięty artykuł przeciwko tej dydaktycznej zdrożności. Stał się on powodem bardzo zabawnego epizodu. Mianowicie ów plan przygotował mój starszy brat, który wówczas, jako przewodniczący Bawarskiego Związku Medycznego, był członkiem najwyższej rady szkol-

nej. Uczynił to na życzenie swego przyjaciela, ministra Müllera, według najlepszych wzorów i w ciągu niewielu dni, w tym celu, ażeby zaskoczyć opornych filologów podczas posiedzenia, na którem miała zapaść decyzja co do wprowadzenia owego planu w życie. Brat mój był doskonałym lekarzem, ale nie nauczycielem i, naturalnie, posługiwał się w swej pracy powszechnie używanym, potocznym wzorem planów nauczania. W kilka dni po ogłoszeniu rozporządzenia leżał artykuł z „Allgemeine Zeitung", niebiesko zakreślony przez ministra, na biurku mojego brata. Ponieważ artykułu nie podpisałem, a nie wiedziałem zgoła o mojem pokrewieństwie z autorem planu, bracia-antagoniści ujawnili się ku wielkiej wesołości dopiero po kilku miesiącach.

Wszelako ta cała „burza i napór" w nauczaniu przyrody zostały gruntownie powstrzymane z chwilą, gdy w r. 1893 przeniesiono mnie w tym samym charakterze nauczyciela matematyki i fizyki do gimnazjum im. Ludwika w Monachjum. Niemożność udzielania na łonie przyrody nauki, która w ostatnim letnim semestrze mych schweinfurckich czasów objęła również gruntowne studjum parzystoskrzydłych; zupełny brak nawet najskromniejszych pomocy naukowych, na które w Schweinfurcie rektor gimnazjum oddał mi do dyspozycji duże środki materjalne; wreszcie ta okoliczność, że olbrzymie miasto utrudniło mi swobodne obcowanie z młodzieżą na wycieczkach w sposób równie owocny i pożyteczny — wszystko to czyniło mnie, jako nauczyciela przyrody, bardzo nieszczęśliwym, a zarazem nieprzydatnym. Teraz

podręcznik stał się znowu atutem. Bardziej niż kiedykolwiek byłem obecnie zmuszony zetknąć się z metodycznemi chwytami, które znalazłem w bogatej literaturze z zakresu metodyki nauczania botaniki, zoologji i mineralogji. Jeszcze najlepiej mi poszło z mineralogją: tutaj przynajmniej mogłem przynosić okazy z własnych zbiorów oraz manipulować dmuchawką, palnikiem bunsenowskim, kwasami i zasadami. Nie udało mi się jednak dokonać nawet tego, ażeby uczniowie tak jak w Schweinfurcie wyprosili od rodziców w czasie Bożego Narodzenia po kilka groszy na kupno takich samych materjałów i narzędzi, jakie posiadałem, celem przerobienia wspólnie ze mną potrzebnych eksperymentów.

Może nie wniosłem już do tej nauki nieodzownej siły atrakcyjnej i załamałbym się w tej pustej klatce nauczania, gdyby to było moje jedyne zajęcie. Uprawiałem jednakże nadal studja botaniczne, które coraz bardziej zwracały się ku porostom i glonom. Zaznałem tej wielkiej radości, że prof. Göbel przyjął mnie do swego seminarjum, gdzie podjąłem się zreferowania niemieckich, francuskich oraz angielskich badań nad temi klasami roślin. Prócz tego jeszcze słuchałem przez dwa semestry doskonałych wykładów prof. Hertwiga z zakresu zoologji oraz brałem udział w ćwiczeniach docenta Weinschenka, dotyczących oznaczania skamieniałości. W dziedzinie nauczania przyrody jednak ogień mój płonął bardzo słabo. Właściwie czekałem tylko na podwyżkę pensji, aby tej pracy zupełnie zaniechać. Na szczęście głównem zadaniem była dla mnie matematyka, jako „scientia regalis” i w niej znajdo-

wałem wcześniej czy później szczęście i błogosławieństwo mego zawodu. Lekcyj fizyki nigdy nie udzielałem, chociaż zdałem odpowiednie egzaminy i zostałem zaangażowany jako nauczyciel matematyki i fizyki. To zaoszczędziło mi wiele chwil przykrych, ponieważ do nauczania tego przedmiotu również brakowało we wszystkich gimnazjach w dziewiątym dziesiątku zeszłego stulecia potrzebnych urządzeń. Pod koniec dziewiętnastego wieku o ćwiczeniach z uczniami nikomu się nie śniło. Dopiero w ostatnim semestrze mojego pobytu w Schweinfurcie (1893) gimnazja zostały wyposażone w najniezbędniejsze przyrządy fizyczne, które, naturalnie, zastałem także w monachijskiem gimnazjum im. Ludwika. Ale nauczania fizyki podejmowali się zazwyczaj starsi profesorowie gimnazjalni, i to nie z racji szczególnego zamiłowania do tego przedmiotu, lecz z tej jedynie przyczyny, że wykładano go w najwyższych klasach. Wielu z nich, o ile już wcześniej nie zostali wykorzystani w szkołach realnych, zatraciło w przerwie pomiędzy własnemi studjami uniwersyteckiemi a obecnie wprowadzanem nauczaniem eksperymentalnem wszelką niemal umiejętność obchodzenia się z aparatami fizycznemi oraz wszelkie wewnętrzne zainteresowanie się doświadczeniami. W Schweinfurcie jeszcze miałem zaszczyt złożyć z przysłanych części składowych aparaty fizyczne i doprowadzić je do stanu użyteczności, ponieważ mój starszy kolega po fachu w tej samej szkole był wobec nich obojętny, a nawet bezradny. Z całego serca też chętnie pozostawiłby mnie, o dwadzieścia lat młodszemu, na-

uczanie fizyki w starszych klasach, gdybym nie został przez władze zakładu przeniesiony gdzieindziej. Kiedy później z taką namiętnością walczyłem słowem, piórem i czynem o dostarczanie najniezbędniejszych podstaw dla wszelkiego skutecznego nauczania przyrody w laboratorjach fizycznych i chemicznych, w ogrodach szkolnych, akwarjach, terarjach, a przedewszystkiem w dostatecznej ilości ćwiczeń uczniowskich, wynikało to nietylko z poznania pedagogicznej bezmyślności oraz bezużyteczności uczenia werbalnego (nawet w szkole ludowej), ale i z gorzkich rozczarowań, które mi sprawiła zmiana miejsca z Schweinfurtu na Monachjum. Nigdy zadanie nauczania nie było dla mnie identyczne z przekazywaniem wiedzy. Nie wniknąwszy wówczas jeszcze zdecydowanie w proces kształcenia, ani też nie zmierzając nawet do tego, oddawna uważałem już za mało wartościowe samo bierne posiadanie wiedzy wobec wychowawczego skutku prawdziwego jej dorobienia się. Doświadczyłem przecież na sobie, w jak małym stopniu wiedza, zdobyta w sposób czysto pamięciowy i dlatego tak często nierozumiana lub też nieprzetrawiona, zadowala istotę, spragnioną poznania oraz żądną wzmożenia sił umysłu i ducha, a przytem jak szybko może ona zniknąć bez śladu pomimo dobrej pamięci.

Do drobnych trosk, rzucających cień na odczuwaną przeze mnie błogość zawodu nauczycielskiego, a spowodowanych przez owe stosunki szkolne, przeniesienie do Monachjum dołączyło jeszcze kilka większych przykrości. Dziewięć okrągłych lat

po złożeniu egzaminu państwowego musiałem czekać na pierwszą przyzwoitą posadę ze znośną względnie pensją, a przecież składałem ten egzamin dopiero w dwudziestym siódmym roku życia. Kiedy zostałem przeniesiony do Monachjum, samo czteropokojowe mieszkanie pochłaniało trzecią część mych dochodów. Ożeniłem się już w Norymberdze, w kwietniu r. 1885, mając 31 lat i musiałem utrzymywać żonę i dzieci. W Norymberdze oraz w Schweinfurcie nie było to połączone ze specjalnemi trudnościami, ponieważ w pierwszem z tych miast, przechodząc z państwowej służby gimnazjalnej do miejskiej szkoły handlowej, zostałem wyróżniony przez wzgląd na stan małżeński i objąłem dobrze płatną, połączoną z pewnemi ubocznemi dochodami, posadę stałego nauczyciela. W Schweinfurcie natomiast o wiele większe mieszkanie, położone w środku starego ogrodu botanicznego, zabierało zaledwie ósmą część mych poborów, a równocześnie uboczne dochody, mianowicie udzielanie lekcyj niemieckiego w żeńskiej szkole średniej, pozbawiły mnie wszelkich rodzinnych kłopotów finansowych. W Monachjum było zupełnie inaczej. I chociaż moja ukochana i najlepsza żona Zofja, córka znanego rejenta z Augsburga, a wnuczka powiatowego radcy szkolnego w okręgu Schwaben, Müllera, była wzorem oszczędności, to jednak musiałem opędzać braki finansowe udzielaniem w najwyższym stopniu nielubianych prywatnych lekcyj słabszym uczniom. Podobny los znosiło łatwo wielu moich kolegów. Ja go znosiłem z wielką trudnością, ponieważ owe lekcje prywatne rabowały mi czas i siły, potrzebne do tego, za czem tęskniłem umysłem i duszą.

3. RADCA SZKOLNY

Aż oto los przyniósł zupełnie nieoczekiwaną zmianę. W r. 1895 dr. Rohmeder, radca szkolny miasta Monachjum, przeszedł w stan spoczynku. Wybór jego następcy padł na zaprzyjaźnionego ze mną profesora gimnazjalnego Nicklasa. Był on wytrawnym filologiem klasycznym i doskonałym nauczycielem, posiadał jednak ten wielki brak, że — był protestantem. Niewielka partja katolicka kolegjum gminy miejskiej, wbrew której głosom został on wybrany, podniosła z tego powodu larum tak wielkie, jak mała była sama. Nicby to nie znaczyło, gdyby nie to, że z urzędem miejskiego radcy szkolnego był równocześnie połączony od czasów reorganizacji w r. 1871 miejskiego szkolnictwa urząd królewskiego komisarza szkolnego. Dzięki takiemu stanowisku mógł miejski radca szkolny jednocześnie jako królewski inspektor powiatowy, to znaczy jako urzędnik państwowy, sprawować nadzór, przypadający państwu, nad monachijskiem szkolnictwem i nauczycielstwem. Owa unja personalna na tem stanowisku miała nadzwyczaj ważne znaczenie. Ona to właśnie dawała miejskiemu radcy szkolnemu wielką swobodę organizowania i niemal zupełne panowanie nad całem miejskiem szkolnictwem. Urząd Komisarza szkolnego obsadzało państwo, a nie miasto. Ponieważ jednak w państwie stosunki partyjne układały się dla drobnej mniejszości kolegjum gminy pomyślnie, zagrzmiała ona w trąby jerychońskie. Mury upadły i rząd

się poddał. Minister skłonił mego kolegę obietnicą posady dyrektora w monachijskiem gimnazjum humanistycznem — aż dotąd (1895!) nigdy jeszcze nie był żaden protestant powołany na stanowisko kierownicze w tej szkole — do dobrowolnego zrzeczenia się urzędu radcy szkolnego miasta Monachjum. Na tem konflikt się skończył, a wymienione stanowisko pozostawało nadal nieobsadzone. W tym czasie spotkałem na ulicy Maksymiljańskiej kolegę Nicklasa i wyraziłem mu żywe współczucie z powodu wielu krzywd, jakie znieść musiał w ciągu ostatnich tygodni. Nadmieniłem przytem, że byłoby to przecież cudowne zadanie móc nietylko kierować tak wielkiem szkolnictwem, ale również organizować je podług własnych idei pedagogicznych. W dalszym ciągu rozmowy zaznaczyły się bodaj moje tęsknoty do takiego zakresu działania. W owych czasach, kiedy Bawarja nie była jeszcze pedagogicznem więzieniem celkowem, a wielkie miasto miało daleko sięgającą autonomję w kształtowaniu swego szkolnictwa, urząd ten musiał wydawać się każdemu twórczemu pedagogowi rzeczywiście godnym zazdrości. Niespodziewanie Niclas zapytał mnie, czy przypadkiem nie mam chęci do objęcia tego stanowiska. Przytaknąłem temu mocno. Rozstając się, zaznaczył z uśmiechem, że zamelduje o tem we właściwem miejscu. W sześć tygodni później zostałem jednogłośnie wybrany przez wszystkie partje na radcę szkolnego Monachjum. Tak więc już po raz drugi przypadek odegrał w mojem życiu decydującą rolę.

Kiedy objąłem swój urząd, miałem do za-

łatwienia obszerną i pilną prośbę Monachijskiego Związku Powiatowego Nauczycieli o gruntowną rewizję planu nauczania w szkole ludowej zoologji, botaniki, mineralogji, fizyki, chemji, historji oraz geografji, a więc tak zwanych realjów. Jakkolwiek z temi wszystkiemi dziedzinami nauczania, z wyjątkiem historji, miałem już do czynienia w gimnazjach, bądź w szkołach realnych, bądź też w żeńskich szkołach średnich, i wytworzyłem sobie zdecydowany pogląd na wybór materjału oraz na jego opracowanie, to jednak przystąpiłem do pracy z wielką ostrożnością. Musiałem przecież najprzód zapoznać się z terenem, po którym stąpałem — nowym dla mnie — mimo otrzymanego dawniej t. zw. pedagogicznego wykształcenia w seminarjum. Najważniejszą dla mnie pracą było poznanie — na niezmiernie licznych wizytacjach klas szkół ludowych—nauczycieli, uczniów, metod nauczania, urządzeń, a także studjowanie rozległej literatury, dotyczącej metodyki wspomnianych przedmiotów w owych szkołach. Materjał nauczycielski i uczniowski przedstawiał się przeważnie doskonale, nędzne tylko były metody nauczania, a jeszcze nędzniejsze urządzenia. Największe sprzeczności przedstawiała obszerna literatura metodyczna. Tu zwalczały się dwa główne prądy, z których jeden pozwolę sobie scharakteryzować na podstawie pracy Kehr'a: „Praktyka szkoły ludowej", a drugi— Rein-Pickel-Scheller'a ośmiotomowej „Teorji i praktyki nauczania w szkole ludowej". Zasadą Kehr'a były koła koncentryczne, których bliżej opisywać nie mam potrzeby; zasadę Reina stanowi-

ło „nauczanie przekonaniowe” w związku z tak zwanemi stopniami kultury. Do tych dołączyła się powstała w pierwszych latach mego urzędowania zasada wspólnoty życia, występująca w sposób charakterystyczny w pracy Junge'go „Dorfteich”. Dla mnie wszystkie te trzy zasady były niemożliwe do przyjęcia za podstawy konstrukcji planu nauczania. Odgrywają one dzisiaj jeszcze w literaturze dla szkół ludowych skromną rolę, chociaż w swoim czasie opanowały zakres wielu planów nauczania. Własna droga rozwoju doprowadziła mnie do zupełnej zgody z ukochanym mistrzem Pestalozzim, który w książce „Jak Gertruda uczy swoje dzieci” oświadczył: „Podstawowe zasady wszelkiego nauczania muszą być abstrahowane od niezmiennej praformy rozwoju ludzkiego ducha”. Tak więc dla mej konstrukcji miarodajne były dwie czysto logiczne zasady. O jednej już pouczył mnie Cycero, że wszelkie nauczanie musi umożliwić uczniowi coraz większe poznawanie albo, conajmniej, odczuwanie więzi duchowej (dziś powiedziałbym: „duchowej struktury”), która zespala wewnętrznie każdą dziedzinę nauczania (quo omnis doctrina ingenuarum et humanarum artium continetur; Cic. de orat. lib. III. cap. 6). Drugą była zasada ekonomji myślenia Mach'a i Avenarius'a, według której umysł stara się swoją treść uporządkować w sposób możliwie najprostszy i zespolić drogą coraz wyższych pojęć w ostateczny, jednolity obraz świata.

W trzy lata po objęciu urzędowania przedstawiłem swój projekt komisji, składającej się z mo-

nachijskich nauczycieli i kierowników szkół. Wśród niezliczonych posiedzeń, podczas których uwzględniałem wszelkie rozsądne projekty praktyków, jeżeli tylko nie naruszały mych podstawowych zasad, ów plan nauczania ostatecznie został przyjęty. Uzyskał on nietylko zatwierdzenie władzy powiatowej, w czem byli pomocni trzej znający się na rzeczy inspektorzy powiatowi, ale również zgodę sześciu bawarskich dyrektorów seminarjów, których przezornie poprosiłem o fachową ocenę. Nadmieniam o tem dlatego, że ten właśnie plan nauczania w szkole ludowej, który początkowo zaprojektowałem jedynie w ogólnym zarysie i głównych zasadach, ale bynajmniej nie w szczegółach, narzuconych mi przez nauczycieli, stał się później przedmiotem długoletnich zajadłych napaści na moje uzdolnienia pedagogiczne. Pod tym względem z pewnością żaden samodzielnie myślący i działający kierownik wielkiego szkolnictwa, niezależnie od tego, czy sprawuje urząd w dużem mieście, czy w państwie, nie ma życia usłanego na różach. Już w sześć tygodni po objęciu stanowiska pisano w „Münchener Tageblatt", że przy czytaniu moich przemówień, wygłaszanych na publicznych posiedzeniach magistratu lub królewskiego zarządu szkolnego, ma się wrażenie „zstępowania z nizin bezmyślności w doliny głupoty". A skoro się ukazał nowy plan nauczania realjów, pisano znowu o mnie, że „pierwszy lepszy chłopski nauczyciel nie mógłby ułożyć gorszego planu nauczania". Chór tych głosów wzrósł niepomiernie, kiedy w r. 1899, pragnąc zdobyć większe zrozumienie dla mych idei,

zdecydowałem się na wydanie niewielkiej książki p. t. „Rozważania nad teorją planu nauczania".

W niej to zwróciłem się szczególnie przeciw planom nauczania Zillerjanów (zwanych również Herbartystami) oraz przeciw ich zasadom nauczania wychowawczego, określając je mianem pedagogiki psychopatologicznej za to, że rościły sobie pretensję do jedynej pedagogiki naukowej. Tego było już zawiele. W całej prasie bawarskiej rozsrożyła się burza przeciwko mnie i mej budowie planu nauczania. Wysoko ceniony w gronie turyngeńskich zwolenników Herbarta nauczyciel Piotr Zillig, uzdolniony w dialektyce pisarz pedagogiczny, zamieścił w „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik" długą, namiętną rozprawę p. t. „Właściwe kształcenie dziecka a Kerschensteinerowskie plany nauczania szkolnego", która została później wydana osobno jako książka. W niej autor oświadczył w konkluzji: „Pismo (mianowicie moje) rzeczywiście dowodzi poniżenia pedagogiki. W swem ubóstwie oryginalnych myśli, w podwójnej, tak fałszywej, mierze osądzania historycznych związków, w uderzającem pominięciu lokalnego i krajowego patrjotyzmu, w wyraźnem wyrzeczeniu się wszelkiej krytyki urzędowych projektów oraz badań naukowych, wreszcie w tendencyjności swego stosunku do rzeczy — jest wytworem wielce godnego pożałowania upadku życia umysłowego w Bawarji, który coraz bardziej daje się dostrzec właśnie w dziedzinie, roprezentującej najwyższe interesy duchowe". Zillig nie był jedynym, który w taki ton uderzył. Bawarskie czasopisma pedagogiczne,

a stopniowo także część politycznych, śpiewały tym samym tonem, tylko że Zillig był wyraźnie najzdolniejszy z moich przeciwników, jakkolwiek całkowicie opanowany przez teorję turyngeńskich zwolenników Herbarta i nie bez pewnej słuszności rozgoryczony moją oceną tego kierunku.

Wśród tej okropnej wrzawy padł nagle strzał, który nieoczekiwanie spowodował ciszę śmiertelną. Erfurcka Królewska Akademja Nauk Użyteczności Powszechnej ogłosiła w r. 1899 konkurs na rozprawę: „Jak należy w sposób najbardziej celowy naszą młodzież męską, od chwili opuszczenia przez nią szkoły ludowej aż do wstąpienia na służbę państwową, wychowywać na uspołecznionych obywateli?" O temacie dowiedziałem się nieco wcześniej na spacerze od radcy ministerjalnego Baumeistra, który na krótko przedtem wystąpił ze służby państwowej w Alzacji. Tą właśnie kwestją byłem najgłębiej zajęty przez cały czas nowego urzędowania. Już dawno poznałem bezowocność dla duchowego, moralnego i obywatelskiego wychowania istniejących wówczas w Monachjum szkół dokształcających i szukałem lepszego rozwiązania sprawy. Mogłem je znaleźć tylko w jedynej organizacji szkoły, takiej mianowicie, która obejmuje krąg zainteresowań, a razem z nim system celów młodzieży w wieku szkolnym. Ten zaś krąg zainteresowań u młodzieży, o której mowa, leży nie w teoretycznym, ale w praktycznym zakresie. Gwoli temu wprowadziłem warsztaty i zajęcia praktyczne już w początkowych szkołach ludowych. Z łatwością przecież można było zauważyć, że olbrzymia większość chłop-

ców i dziewcząt w wieku od sześciu do trzynastu lat posiada zasadniczo nastawienie praktyczne. Postawiłem więc sobie pytanie: czy szkoła dokształcająca nie dałaby nieporównanie lepszych rezultatów wychowawczych, gdybym do młodzieży podszedł od strony jej zawodowych i egocentrycznych zainteresowań, ześrodkowując cały sposób nauczania wokół takich warsztatów szkolnych, które odpowiadają powołaniu tych młodocianych? Budziłoby to zarazem satysfakcję, płynącą z powodzenia, osiąganego przez gruntownie przemyślane oraz jak najdokładniejsze wykonanie wytwarzanych dzieł. Przytem możnaby było rozgałęziać we wszystkie strony budzące się zainteresowania rzeczowe, dające się powiązać z odpowiedniemi pracami z punktu widzenia teoretycznego, estetycznego, moralnego i obywatelsko - państwowego. Z tych względów podjąłem już dawniej podróże do Niemiec Północnych, Austrji i Szwajcarji, aby badać bądź szkoły dokształcające, które Oskar Pache w Lipsku już w pewnym stopniu podzielił w zależności od zawodów, bądź też warsztaty szkolne i wreszcie państwowe szkoły robót ręcznych, które zwłaszcza w Austrji były znakomicie urządzone przez genjalnego organizatora, barona von Dummreicher'a. Z tych właśnie podróży, poczynionych dla badań, złożyłem już w r. 1899 sprawozdanie kolegjum miejskiemu. Skoro z wielu okolic Niemiec nadchodziły zapytania o to sprawozdanie, ogłosiłem je drukiem p. t. „Spostrzeżenia i zestawienia, dotyczące urządzeń, służących celom wychowania rzemieślniczego poza Bawarją". Miałem przytem ukryte ży-

czenie, aby zarazem przygotować grunt dla moich planów w Monachjum zwłaszcza w sferach rzemieślniczych, przemysłowych i handlowych. Próbę zastosowania warsztatów do celów wychowania podjąłem z zadziwiającem wprost powodzeniem równocześnie, jak już zaznaczyłem, w dobrowolnych ósmych klasach męskich, utworzonych tytułem próby przez mego poprzednika. Kiedy jako czysto teoretyczne klasy te bodajże nie wykazały od roku 1894 do r. 1898 przyrostu frekwencji, to przy wprowadzeniu warsztatów i obowiązkowej sześciogodzinnej tygodniowo nauki w warsztatach do planów nauczania ósmych klas męskich, rozpoczął się poprostu burzliwy ich rozwój, tak że już w r. 1906 mogłem Kolegjum Gminnemu zaproponować zastąpienie ósmych klas ochotniczych przymusowemi. Do tego czasu bowiem liczba klas dobrowolnych, dzięki swemu przystosowaniu do struktury duchowej uczniów, wzrosła już do 40, a to wynosi równo 7 klas przyrostu rocznego. Statystyka jednak wykazała, że przy organizowaniu przymusowem tych klas należało oczekiwać w następnym roku również tylko siedmiu dalszych. Tak więc można było przystąpić do wprowadzenia przymusu bez tego, by gmina musiała zwiększyć w znaczniejszej mierze wydatki roczne na cele szkolnictwa; dzięki temu nawet w Bawarji zostały pierwsze lody przełamane. Stopniowo coraz więcej wielkich miast wprowadzało ośmioletnią szkołę dla chłopców, a potem i dla dziewcząt. Doczekałem się zatwierdzenia nieobowiązkowych ósmych klas żeńskich już w r. 1896 i wprowadziłem do nich przymusową

naukę w kuchniach szkolnych w wymiarze 4 godzin tygodniowo, czyniąc z niej ośrodek planu nauczania. Muszę zaznaczyć, że już poprzednik mój na rok wcześniej wprowadził tytułem próby ten rodzaj nauczania, wiążąc go z kursem klasy VII.

Tak oto przedstawiały się stosunki szkolne i moje plany, kiedy mi radca ministerjalny Baumeister zakomunikował temat owej pracy konkursowej. Ponieważ wszystkie myśli i dążenia miałem właśnie skierowane ku rozwiązaniu postawionego zagadnienia, a odpowiedź na nie zmuszała również do teoretycznego myślenia nad tem, co mi się dotychczas narzucało tylko intuicyjnie, wykorzystałem godziny nocne, aby wziąć udział w konkursie. Z pośród 78 nadesłanych prac moja otrzymała nagrodę. Zaraz potem zostałem mianowany członkiem zagranicznym Królewsko - Pruskiej Akademji Nauk Użyteczności Powszechnej. Wiadomość o tych wypadkach, nie tak znowu imponujących, spadła akurat w chwili, kiedy harce moich przeciwników osiągnęły punkt kulminacyjny. Stało się tak, jak kiedy w gorącą noc sierpniową duży kamień plusnie do stawu, w którym właśnie tysiące żab urządza wielki koncert. Nagła cisza śmiertelna. Tymczasem po upływie paru miesięcy zaczęły tu i owdzie podnosić się z początku nieśmiało pojedyńcze głosy, powoli przyłączały się do nich następne, aż wreszcie wrzawa urosła na nowo; wzięły w niej udział zupełnie nowe koła, pojawiły się przeciwko mnie dalsze artykuły. Po całorocznem wzrastaniu i opadaniu owej wrzawy, po wyciu burzy, przeplatanej ciszą, wtrąciło się nareszcie Ministerstwo Oświaty, na co z utę-

sknieniem oczekiwali moi przeciwnicy w nadziei, że przez to zadadzą mi cios śmiertelny. Ale jakże byli rozczarowani, kiedy memu planowi nauczania w szkole ludowej została bez żadnych zmian udzielona ministerjalna sankcja. Obecnie wszelkie dalsze brewerje stały się bezcelowe. Pod tym względem miałem spokój.

W tym samym czasie, kiedy wiadomość o nagrodzie wywołała ów zabawny skutek, rozpocząłem urzeczywistniać cele, zamierzone w pracy konkursowej. 30 marca 1900 roku wystosowałem do kolegjów wyczerpujący referat o nowej organizacji szkolnictwa dokształcającego. 24 kwietnia magistrat jednogłośnie przyjął projekt ze wszystkiemi wyłożonemi zasadami organizacji i wynikającemi z nich skutkami finansowemi. Także kolegjum na posiedzeniu 3 maja 1900 roku przystąpiło do „daleko idących planów organizacji nauczania" oraz wyraziło wdzięczność i uznanie referentowi przez powstanie z miejsc. 30 listopada rozporządzeniem rządu zostało zakomunikowane zezwolenie Ministerstwa z dnia 26 listopada, „ponieważ ta przezorna reorganizacja oznacza oczywisty postęp w celowem wychowaniu uczniów oraz odpowiedniem przygotowaniu przydatnych do rzemiosła czeladników". Spełniło się gorące pragnienie mej duszy. Trzeba było jednak długiej, znojnej pracy, pełnej wszelkiego rodzaju irytujących przeszkód, zanim doszło do tego, że w r. 1906 stanęły do rozporządzenia wszystkie potrzebne zabudowania centralne, a związki rzemieślnicze, majstrowie, przemysłowcy, kupcy, słowem wszyscy pracodawcy zostali pozyskani dla

ofiar, które mieli ponieść. Zwłaszcza rękodzielnictwo nie mogło przez długi czas przezwyciężyć swej nieufności do warsztatów szkolnych, w których, zamiast pogłębienia i uzupełnienia swego zawodu, widziało jedynie konkurencję w nauczaniu, udzielanem przez majstrów.

Równocześnie z organizacyjnemi zbiegły się inne prace, o wiele mniej głośne, a przecież tak samo dosyć obszerne. Ponieważ wzrok mój był skierowany bardziej na c z y n n e ż y c i e uczniów i na rozwój ich duchowych oraz technicznych sprawności, niż na samo posiadanie wiedzy, dążyłem coraz usilniej do przemiany szkoły ludowej z typu nauczania książkowego na szkołę pracy. Już od początku, jak o tem była mowa, wprowadziłem do ósmych klas żeńskich kuchnie szkolne, a do męskich — jak najprędzej — warsztaty do robót drzewnych i metalowych. Dalsze moje plany dotyczyły zakładania i podziału przy każdym szkolnym budynku ogródków, których pielęgnowanie byłoby powierzone uczniom; następnie — urządzania akwarjów i terrarjów, któremi opiekowaliby się nauczyciele, interesujący się temi sprawami. Przedewszystkiem jednak zamierzałem przeprowadzić gruntowną reformę nauki rysunków, która od jakichś 30—40 lat wlokła się, zamknięta w abstrakcyjnych metodach Weishaupt'a, i właściwie nietyle była nauczaniem rysunków, co wytwarzaniem nawyków porządnego kreślenia linij. Pobudkę do tych prób w gruncie rzeczy dały mi usiłowania hamburskiego nauczycielstwa, które — jeśli o mnie chodzi — padły na urodzajną glebę, gdyż już od dzieciństwa lubowa-

łem się w sztukach graficznych, w uniwersytecie pilnie uczęszczałem na wykłady o sztukach plastycznych i uprawiałem gorliwie akwarelę najprzód w gimnazjum, a później w Norymberdze pod kierunkiem Wilhelma Ritter'a. Zwrócono uwagę na różnorodne artystyczne uzdolnienia dziecięce, które nie były ujawniane w potocznem nauczaniu. Ilustrowanie przez dzieci własnemi rękami historyjek i wierszy znajdowało coraz większy poklask. Zjazd poświęcony wychowaniu artystycznemu, który się odbył w r. 1902 w Dreznie, skierował uwagę setek nauczycieli niemieckich na drzemiące w wielu dzieciach uzdolnienia rysunkowe. Zrazu badałem bardzo ostrożnie te sprawy i przez długi czas nie dochodziłem do żadnych wyników pewnych, mogących mieć zastosowanie praktyczne w planach nauczania. Wprawdzie zawsze natrafiałem na zadziwiające wykonanie, ale równocześnie i na pomoc w tych pracach ze strony nauczycieli, rodziców lub krewnych, to znowu na zupełnie niezwykłe okoliczności, które pozwalały się rozwinąć dziecku, przypadkowo w owe okoliczności wtrąconemu. Byłem zbyt głęboko przeniknięty istotą pracy pedagogicznej, abym mógł silniej zainteresować się czynnością o charakterze jedynie zabawy w ramach ćwiczenia szkolnego, choćby nawet jej wyniki były tak uderzające. Nasunął mi się cały szereg pytań. Jakiego przeciętnego poziomu wyrazu graficznego danego przeżycia lub wyobrażenia należy oczekiwać w poszczególnych okresach wieku i przy rozmaitych zakresach materjału? W jakim wieku następuje dojrzałość ucznia do pewnych zadań? Czy

wogóle istnieje w wieku szkolnym jakaś twórczość zasługująca na wzmiankę, albo też czy łatwość wyrazu graficznego u dziecka opiera się na samem tylko uzdolnieniu pamięciowem? Jaka jest postawa dziecka wobec sztuki dekoracyjnej, a jaka wobec absolutnej sztuki przestrzeni? Co ma większe znaczenie dla rozwoju wyrazu graficznego w pewnym wieku: rysowanie na podstawie obrazu pamięciowego, czy też na podstawie nagromadzonego kompleksu wyobrażeń o danym przedmiocie; rysowanie z natury, czy też według wzorów? W jaki sposób wyraz graficzny u zdolnych dzieci, bez systematycznego na nie oddziaływania, osiąga kształt artystyczny? Te i podobne pytania interesowały mnie i od odpowiedzi na nie zależał projekt nowego planu nauczania rysunków. Po szeregu trwających długo i przerywanych często doświadczeń, obejmujących całą młodzież szkolną w Monachjum, zebrałem około pół miljona rysunków dziecięcych. Wiele pytań znalazło rozwiązanie, okazały się też zupełnie nieoczekiwane wyniki. Tak więc dało się ustalić całkiem wyraźne osobliwe zróżniczkowanie płci w uzdolnieniu rysunkowem; odmienność zachowania się dzieci miejskich i wiejskich; związek pomiędzy intelektem a zdolnością wyrazu graficznego, uderzające zjawisko przedstawiania pewnych rzeczy w sposób pozbawiony wszelkiego związku przez niektóre dzieci słabo uzdolnione; nie mogę też pominąć zupełnego marnowania się nawet wielkich uzdolnień rysunkowych na zwykłej lekcji rysunków, tak że nawet uważni nauczyciele nie mieli pojęcia o tem, jaki skarb posiadali w swej klasie. Nie zdo-

łam przedstawić tutaj niezwykle bogatych wyników mej sześcioletniej pracy; zebrałem je w książce p. t. „Rozwój rysunkowego uzdolnienia”, wyczerpanej w niewiele lat po ukazaniu się, do której ponownego opracowania nie doszło, tak samo jak i do trzeciego wydania mych „Rozważań nad teorją planu nauczania”. Nie tracę jednak nadziei, że będę miał wkrótce dosyć spokoju, ażeby do tych prac się zabrać.

Upłynęło dwanaście lat pracy bez wytchnienia, przenikniętej wciąż jedną myślą, aby podległe mi szkoły przemienić ze zwykłych zakładów nauczających na kształcące lub wychowujące, aby coraz mocniej wiązać myśl z czynem, coraz więcej wprowadzać do szkoły ducha społecznego, a przedewszystkiem — by pielęgnować głód poznania zamiast dążenia do posiadania wiedzy. W zarządzie powiatowym oraz państwowym zasiadali wówczas jako referenci: późniejszy radca trybunału administracyjnego B r i n z i późniejszy prezydent rządu środkowej Frankonji, Ekscelencja v. B l a u l, którzy okazali bardzo dużo dobrej woli w stosunku do moich reform. Wprawdzie w zarządzie miejskim mogłem się spotkać z przeszkodami finansowemi, ale nigdy z rzeczowemi; lokalny królewski zarząd szkolny z reguły udzielał swej aprobaty dla moich planów, pracodawców zaś zdołałem drogą niestrudzonych układów pozyskać do najżywszej współpracy nad rozwiniętemi już wtedy pięćdziesięcioma szkołami dokształcającemi zawodowemi dla czeladników, pomocników i majstrów.

Z rokiem 1907 karta się odwróciła. W tym

czasie zapalczywi przeciwnicy rzeczowi mej całej reformy weszli do rady gminnej, i odtąd rozpoczął się bez wątpienia najcięższy dla mnie okres pracy. Tego, co już zostało stworzone, nie mogli cofnąć, ale dalszej rozbudowie mogli czynić istotne trudności, a nawet szkodzić. Taki już jest los każdego samodzielnego organizatora w ustroju demokratycznym! Może on jeszcze powiedzieć, że miał szczęście, jeżeli, jak to było ze mną, antagonizm nie był osobisty, ale rzeczowy. Impulsywność moja niejednokrotnie została narażona na ciężką próbę. Leżały mi jeszcze na sercu następujące najpilniejsze sprawy: rozszerzenie nauczania warsztatowego na dalsze klasy poza ósmemi, urządzenie laboratorjów uczniowskich do ćwiczeń fizycznych i chemicznych w dwóch wyższych klasach szkoły ludowej, zorganizowanie szkoły eksperymentalnej dla chłopców i dziewcząt według idei szkoły pracy, reorganizacja szkoły dokształcającej żeńskiej według dopiero co ukończonego wzoru szkoły tego typu dla chłopców, reforma średnich szkół żeńskich, reforma centralnej szkoły śpiewu, stworzenie centralnych klas rysunkowych dla wybitnie uzdolnionych uczniów szkół ludowych, rozwinięcie kursów dokształcających dla nauczycieli w kierunku fizycznych i chemicznych ćwiczeń uczniowskich i wreszcie ustawiczna dalsza wewnętrzna rozbudowa zawodowych szkół dokształcających męskich zarówno z punktu widzenia intensywności jak i ekstensywności. Trzeba było mieć wielką zaciętość, aby z tego wszystkiego dokonać w ciągu dwunastu lat przynajmniej rzeczy najkonieczniejszych. Możebym owej zaciętości nie

okazał, gdyby mi los nie dopomógł w inny sposób i gdybym, dzięki ciągłym głębokim studjom nad zagadnieniami pedagogicznemi oraz dzięki związanej z niemi krytyce mych podstawowych poglądów, nie doszedł był do przekonania, że w swej wytężonej twórczości obrałem drogę właściwą przynajmniej dla rzeczy najbardziej zasadniczych.

Z pewnością cały ten wielki hałas przeciwników, czyniony w ciągu pierwszych dwunastu lat, zwrócił uwagę na moje reformy przedewszystkiem zagranicy. Wrzawa, jak wiadomo, skierowuje wzrok mas raczej na jednostki i ich czynności, niż na sam owoc pracy. Skoro jednak raz już spojrzenie poszczególnych wybitnych ludzi padnie na jakiś przedmiot, pociąga ono za sobą tysiące innych oczu. G. Tarde w swej książce „Les lois de l'imitation" wskazuje na fakt, że gdy jakiś człowiek na ulicy przez pewien czas utkwi wzrok w pewnej stronie nieba, coraz więcej ludzi zbiera się dokoła niego i zwraca ciekawość swą w tym samym kierunku, chociażby nawet w owem miejscu niebios nic ciekawego nie było. Z początku jest ich niewielu, następnie już są zajęte chodniki, a wkońcu cała ulica zostaje zatarasowana ludźmi, którzy patrzą stężałym wzrokiem w kierunkach równoległych, a przecież nic nie widzą. Mniemam, że sława wielu ludzi powstaje w ten sposób.

Przedewszystkiem świeżo zorganizowane zawodowe szkolnictwo dokształcające wywarło wielkie wrażenie na Anglikach i mieszkańcach Ameryki Północnej. Profesor Hanus z Uniwersytetu Hawardzkiego zwrócił na nie uwagę w broszurce bar-

dzo rozpowszechnionej w jego ojczyźnie; profesor M. E. Sadler, wówczas z Manchesteru, obecnie w Oxfordzie, poświęcił w swem wielkiem dziele „The Continuation Schools of England and elsewhere" memu dziełu obszerny rozdział. Równocześnie niemal zwróciły uwagę na moją nową reformę magistrat Budapesztu, zarząd kantonu zuryskiego, rząd szwedzki, pruskie ministerstwo handlu, a także rzemiosło artystyczne oraz sfery rękodzielnicze w Berlinie i Wiedniu. W r. 1908 zostałem po raz pierwszy zaproszony do Szkocji z propozycją, abym w wielkich miastach: Glasgowie, Edynburgu, Dundee i Aberdeen wygłosił odczyty o organizacji zawodowego szkolnictwa dokształcającego. W tym samym roku zaprosił mnie zarząd kantonu zuryskiego, bym w rocznicę śmierci Pestalozziego mówił w Peterskirche o swych ideach pedagogicznych. W roku 1909 zostałem powtórnie zaproszony do Anglji, abym wziął udział w posiedzeniu Britisch Association, co się odtąd powtarzało co rok aż do początków wojny. Rok 1910 przynosi mi zaproszenie miasta Budapesztu, rządu szwedzkiego oraz National Society for promotion of industrial training Stanów Zjednoczonych i ich uniwersytetów. Większa część tych zaproszeń, a zwłaszcza do Szkocji, Szwecji i Ameryki Północnej, była uczyniona w tym celu, abym w danych państwach zorganizował szkolnictwo tak, jak zostało ono stworzone w Monachjum. W r. 1910 wniesiono w niższej izbie angielskiej bill, który domagał się dla Anglji organizacji szkolnej ściśle według wzoru monachijskiego. Stopniowo Monachjum stawało się pedagogiczną Mekką,

do której odbywali pielgrzymki ci wszyscy, którzy pragnęli zobaczyć rozwój „szkoły pracy” w wielkim stylu. Nie mogę powiedzieć, żeby pielgrzymi naogół wejrzeli w głąb rzeczy. Zaledwie nieliczni Anglicy i Amerykanie dostrzegli, że praca ręczna była dla mnie tylko środkiem, a nigdy celem, inni przeważnie widzieli jedynie pracę ręczną, a nie dostrzegali jej związku z pracą umysłową, moralną i obywatelsko-państwową. W tych krajach filozofji pragmatycznej i utylitaryzmu oczy były przedewszystkiem lub przynajmniej narazie zwrócone na sprawnych, przydatnych robotników, a nie na wychowanych przez solidną pracę ludzi. Nawet w Niemczech, mimo mej zuryskiej mowy, w której na pracę ręczną zaledwie zwróciłem uwagę, wskazując zato tak silnie na pestalozziańskie wychowanie człowieka, bardzo wielu nauczycieli widziało wciąż same tylko warsztaty i miało mnie za przedstawiciela szkoły pracy wyłącznie ręcznej. Zarzut, że „urękodzielniczam” szkołę, zdarzało mi się słyszeć dosyć często.

Kiedy na pierwszem posiedzeniu Związku Reformy Szkoły w r. 1911 wskazałem na to, że poglądy Gaudiga na istotę szkoły pracy pokrywają się całkowicie z mojemi, bronił się on przeciw temu wszystkiemi zasobami swego krasomówstwa. Jeszcze w wydanej przez siebie w r. 1917 książce p. t. „Szkoła na usługach rozwijającej się osobowości” odrzuca (T. I. str. 74-75) całkowicie moją ideę szkoły pracy i związaną z nią najściślej ideę wychowania obywatelskiego, pomimo że w tym czasie ogłosiłem

rozprawę: „Pojęcie szkoły pracy”, która wtedy ukazała się już w trzeciem wydaniu.

Ale nawet moja idea wychowania obywatelsko-państwowego, którą aczkolwiek w sposób daleki od tej jasności, w jakiej ją widziałem później, wypowiedziałem już w konkursowej pracy w r. 1901, spotkała się z niezliczonemi nieporozumieniami, pomimo wielu odczytów na ten temat, wygłaszanych przeze mnie w Niemczech i Austrji, oraz pomimo mej rozprawy: „Pojęcie wychowania obywatelsko-państwowego”, która ukazała się pierwszy raz w roku 1910 jako uzupełnienie wspomnianej pracy z roku 1901.

Liczne podróże po Niemczech i zagranicą, połączone z niemi odczyty na najrozmaitsze pedagogiczne tematy i związane ze wszystkiemi podróżami żarliwe badanie urządzeń oraz sposobów prowadzenia szkół pozwalały mi wkraczać w coraz większe głębie zagadnień z zakresu wychowania i zarazem zapoznawały z wysoce wartościową literaturą pedagogiczną krajową i obcą. Tutaj przedewszystkiem wymienię pisma wspomnianego już przeze mnie, doskonałego filozofa i pedagoga Johna D e w e y’a, którego praktyczne projekty organizacyjne pod wieloma względami pokrywały się z mojemi, a którego czystość i bystrość pedagogicznego i psychologicznego myślenia pomogły mi zachować własną inicjatywę w licznych chwilach borykania się z trudnościami. Wiele mych poglądów, często nie dość jeszcze rozjaśnionych, dzięki intensywnemu studjum jego pism uzyskało jasność. Na t e o r e t y c z n e pogłębienie własnych, powstających z duchowego roz-

woju w głębi duszy, idei pedagogicznych nie znalazłem wcale czasu w ciągu pierwszych 12—15 lat urzędowania.

Znalazłem go dopiero wtedy—co się może wydawać bardzo dziwne — kiedy na usilne i wciąż ponawiające się prośby współobywateli dałem się nakłonić jesienią 1911 r. do przyjęcia mandatu poselskiego i rzeczywiście zostałem wybrany przez partje liberalne posłem na sejm. Powodowany umiłowaniem swobody i przyciągnięty przez takich ludzi, jak Neumann, von Payer, Hausmann, przyłączyłem się natychmiast do liberalnej partji ludowej. W pierwszych latach coprawda uważałem za zaniedbanie obowiązku, o ile nie wysłuchałem każdego przemówienia poselskiego i nie postarałem się wyrobić sobie opinji o jego treści; z tego mniemania jednak wyleczyłem się po dwóch latach. Znałem już powtarzane przy każdej okazji poglądy większości parlamentarzystów, którzy wstępowali na mównicę. To też kiedy rozpoczynały się obliczone na szereg miesięcy obrady nad etatami z ciągnącemi się w nieskończoność debatami w pierwszem, drugiem i trzeciem czytaniu, z całym spokojem bez wyrzutów sumienia udawałem się do bogatej bibljoteki Reichstagu, by tam w zupełnej ciszy obmyślać zagadnienia niemieckiego szkolnictwa ludowego. Już przed wejściem do Reichstagu wzbudziły we mnie zainteresowanie kwestje filozoficzne, którym zazwyczaj ustępowałem z drogi. Z podziwem czytałem Windelbanda „Preludja" i pisma pedagogiczne Natorpa. W Windelbandowskich „Preludjach" i w jego postawie względem warto-

ści absolutnych odnalazłem echo mej własnej istoty, u Natorpa zaś — ową zgodność pedagogiki społecznej i indywidualnej, która każe pojmować obie teorje jedynie jako dwie strony jednego i tego samego kształcącego postępowania. Zainteresowania przenosiły się z zamierzonych przeze mnie celów na środki, zapowiadające specjalne urzeczywistnienie tych celów; coraz bardziej też, dzięki prawu heterogonji celów, z pośrednich zainteresowań studjami filozoficznemi stawały się one bezpośrednie. Od bezpośredniego zainteresowania pedagogicznego odgałęziło się bezpośrednie zainteresowanie filozoficzne. Kiedy w dziesięć lat później rozmyślałem nad rozwojem zainteresowań ducha ludzkiego, wystarczyło mi rzucić okiem wstecz na mój własny rozwój. Myśl o trzech prawach rozwoju zainteresowań, którą potem sformułowałem, wynikła całkowicie z mego własnego doświadczenia. Studjowanie Windelbanda, nie ograniczające się jedynie do jego „Preludjów", ale ogarniające również jego „Historję filozofji" i wydany w r. 1913 „Wstęp", jak również studjowanie socjalno-pedagogicznych pism Natorpa, oraz nie w mniejszym stopniu Pestalozziego „Pieśń łabędzia", „Wieczory pustelnika" i „Mowy do mego domu" doprowadziły mnie siłą rzeczy do Kanta. Już w r. 1899 wysłuchałem wykładu mego przyjaciela z lat młodzieńczych, Hansa Cornelusa, o dziesięć lat młodszego ode mnie, o „Krytyce czystego rozumu" Kanta. Ale całe moje ówczesne nastawienie duchowe nie sprzyjało zupełnie rozważaniom filozoficznym, tak więc treść tego wykładu w gruncie rzeczy spły-

nęła po mnie bez śladu. Obecnie stan rzeczy uległ całkowitej zmianie. Wygłaszane w wielkiej liczbie odczyty zmusiły mnie jako praktyka do zgłębienia podstaw własnych dążeń; niepoślednią też rolę w tem odegrały walki z rzeczową krytyką przeciwników i nieustanna potrzeba bronienia swego stanowiska w mowach publicznych. Niemały wpływ na ten rozwój wywarli również moi przyjaciele: Alojzy Fischer, z którym przez kilka lat spędzałem wiele wieczorów przedłużających się aż do rana, na obmyślaniu i omawianiu pedagogicznych zagadnień, oraz Edward Spranger, w którego filozoficznych i pedagogicznych pismach zetknąłem się ze strukturą duchową, uważaną przeze mnie za moją własną. Również nieszczęsna wojna przyczyniła się w znacznym bodaj stopniu do torującego sobie drogę mego pogłębienia. Gdy stajemy bezradni wobec losu, istnieje dla pewnych struktur duchowych często jedyny ratunek: zejść do własnej głębi i szukać tam światła, które zdoła jeszcze oświecić sens życia. Tylko ten, kto odnalazł duchowy sens życia, potrafi zachować ów pogodny ustrój duszy, który, jeśli wierzyć Haraldowi Höffdingowi, nawet wśród huczącej podczas nocy zimowych burzy słyszy harfy eolskie wieczystych wartości, wprawianych w brzmienie przez ową burzę, druzgocącą hen lasy.

Drugie posiedzenie Związku Reformy Szkolnej w Monachjum od 3—5 października r. 1912, które zajmowało się wyłącznie istotą kształcenia a mnie poleciło wygłosić referat o wnioskach, wynikających z istoty wykształcenia, co do tworzenia

typów szkół; dalej następujące wkrótce po niem walne zebranie Monachijskiego Związku Popierania Nauczania Matematycznego i Przyrodniczego podczas Zielonych Świątek r. 1913, które zobowiązało mnie do wygłoszenia referatu o istocie i wartości nauczania przyrody; nakoniec ogromne, złożone z dziesięciu tysięcy uczestników, zgromadzenie niemieckich nauczycieli szkół ludowych w Kiel podczas Zielonych Świątek r. 1914 — wszystko to zwracało mój umysł w jednym i tym samym kierunku: śledzenia pojęcia kształcenia i wynikających zeń skutków dla teorji organizacji szkolnictwa. Ponieważ byłem głęboko przekonany o prawie moralnem w duszy człowieka, albo — jak to Teodor Lipss wypowiedział w sposób bardziej do mnie przemawiający — o istnieniu w stanie potencjalnym sumienia w każdym duchu ludzkim i o wartości absolutnej moralno-autonomicznej osobowości, miałem więc już wytknięty dalszy duchowo-teoretyczny rozwój w określonym sensie. Przez pewien czas sądziłem, że będę mógł znaleźć pojęcie kształcenia i przedstawić je bez jakiegokolwiek formułowania celu. Było to dla mnie jednem z najbardziej niezapomnianych przeżyć, że wszelkie rzeczowe zastanawianie się nad tą myślą odkrywało wciąż od nowa brak pewnych założeń — zupełnie tak, jak w dawno minionych rozważaniach matematycznych — aż wkońcu poznałem jasno i wyraźnie, że wszelkie postępowanie kształcące wówczas tylko jest sensowne, gdy samo prowadzi do jakiegoś sensu życia. Zaś sens życia znaczy jedynie, że to życie stosuje się do trwałej, bezwzględnej i wieczystej wartości.

4. PROFESOR UNIWERSYTETU

Tak więc pod koniec krwawej wojny światowej przewędrowałem niepostrzeżenie z teleologiczno-praktycznego nastawienia w aksjologiczno-teoretyczne. Przyczynił się do tego brak możności kontynuowania aż do ostatnich konsekwencyj mych planów przemiany szkolnictwa w tych czasach i przy danych wewnętrznych stosunkach urzędowych. Ostatniem, co się jeszcze powiodło, była reforma szkolnictwa dokształcającego dla dziewcząt według wzoru organizacyj męskich szkół tego typu; niestety, nie w takim samym zakresie wskutek wspomnianych już wewnętrznych sprzeciwów. Nieco skuteczniejsza rozbudowa przypadła w udziale dopiero memu następcy. W końcu września r. 1919, w dwudziestym piątym roku sprawowania urzędu kierownika szkolnictwa miejskiego, wystąpiłem ze szkolnictwa monachijskiego. Jeden z mych wiernych współpracowników, miejski inspektor szkolny Sixt już nie żył, dwaj pozostali inspektorzy miejscy, Schmidt i Lipp, którzy położyli wielkie zasługi w organizowaniu dokształcającego szkolnictwa zarówno męskiego jak i żeńskiego, przeszli jeszcze przede mną w stan spoczynku. O tych trzech osobach, wybranych przeze mnie jedynie na pomocników w mem urzędowaniu, zachowam zawsze wdzięczną pamięć za ich pełne trudów i rozumne poświęcenie. Moja ukochana żona umarła w r. 1915. Serce jej — i tak już słabe — nie mogło znieść ciężkiej troski o los trzech synów, którzy

byli na froncie. W trzydziestą rocznicę naszego ślubu rozstała się nagle ze światem. Około półtora roku potem ożeniłem się z wdową po, niestety, przedwcześnie zmarłym psychologu i filozofie Uniwersytetu Berneńskiego, Erneście Dürr, i znalazłem w Marji Dürr nową wierną towarzyszkę życia. Na rok przed wystąpieniem ze służby miejskiej mianował mnie senat Uniwersytetu Monachijskiego profesorem pedagogiki honoris causa. Z nieprzerwanych, targających siły walk w zarządzie szkolnym powróciłem do zacisznej pracowni uczącego w szkole wyższej, gdzie wnet odnalazłem dawne zadowolenie czynnego pedagoga. Czas nie zdołał zmniejszyć tęsknoty ani zamiłowań do nauczania. Wszelako z nową godnością trzeba było przyjąć nowe obowiązki. Nigdy nie zapatrywałem się na wyższą uczelnię jako na miejsce wyłącznego przekazywania wiedzy młodszej generacji, lecz także jako na miejsce udzielania wskazówek do badań, w danym wypadku — do pedagogicznego myślenia. Ale w ciągu całego minionego czasu nie mogłem opracować systematycznie m o i c h problematów i m o i c h sposobów stawiania kwestyj. Kto zaś chce innych zaprawiać do badania systematycznego, musi sam umieć myśleć systematycznie. Nie potrafiłem rozważać pedagogicznych systemów innych ludzi z równym zapałem i siłą, jeśli nie byłem z nimi zgodny w zasadniczych rysach. Następnie profesor w szkole wyższej powinien nietylko nauczać, ale także budzić zapał. Zapalić zaś, natchnąć może tylko własne głębokie przekonanie. Musiałem obecnie swe osobiste, zdobyte długoletnią

pracą przekonania pedagogiczne poddać własnej objektywnej krytyce, i jedynie o ile one ostały się wobec jej objektywnej ważności, mogłem je wygłaszać z tą samą siłą przekonania, jaką pełen szczęścia żywiłem w ciągu 12 lat nauczania matematyki w gimnazjach.

To też, kiedy w roku 1920 równocześnie z powołaniem do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych doszło mnie wezwanie Uniwersytetu Lipskiego, abym objął katedrę po Edwardzie Sprangerze, zasadniczym powodem mej stanowczej odmowy było przeświadczenie, że to stanowisko profesora zwyczajnego o bardzo rozległym zakresie, związane z tysiącem obowiązków, nie pozwalałoby mi na zagłębianie się systematyczne wśród cichej pracy we własne pragnienia i myśli pedagogiczne z poprzednich lat oraz na zdobycie owej pewności duchowej w ocenie niewymownie trudnych zagadnień pedagogiki systematycznej, bez których zabrakłoby mi sił, aby być pobudzającym, twórczym nauczycielem. Nie szło mi przytem bynajmniej o ambicję teoretycznego rozwiązywania w sposób definitywny zagadnień pedagogicznych. Przed taką zarozumiałością ustrzegło mnie długie życie praktyczne. Niema ani pedagogicznej Bibljі, ani Koranu pedagogicznego, pomimo świętej Kaaby Herbartystów, na które możnaby z czystem sumieniem przysięgać, jako na jedynie wartościowe księgi wiedzy. Możemy tylko wyświetlać naukowo problematy, o które chodzi w pojęciu kształcenia i w postępowaniu kształcącem, oraz starać się, o ile tylko można, rozwiązywać je w praktycznych orga-

nizacjach kształcących. Przytem zawsze będzie dla nas jasne, że pojęcie „szkoły jako zakładu kształcącego" zawiera w sobie sprzeczność, nie dającą się rozwiązać całkowicie.

Ale to jedno stwierdziłem: Istnieje pedagogika naukowa, a nie jest ona stosowaną etyką albo logiką, albo estetyką, albo wogóle filozofją stosowaną, lecz samoistną gałęzią filozofji, a jej podstawowemi pojęciami są pojęcia: kształcenia, zainteresowania i wartości. Do badania tych trzech pojęć zabrałem się przedewszystkiem i opublikowałem o dwóch pierwszych kilka tymczasowych prac, bynajmniej nie wyczerpujących. Przez pojęcie wartości jednak wchodzi pedagogika w najściślejszy związek z ową filozofją kultury, której z jednej strony utorowali drogę W. Windelband, H. Rickert i G. Simmel, a z drugiej W. Dilthey oraz jego uczniowie: Spranger, Litt i Freyer.

Nie należy zarzucać rozwijającej się obecnie naukowej teorji kształcenia, że nie posiada ona jednolitego, powszechnie uznanego celu wychowania, albo że, jeśli go ma, jej duch musi być „panteistycznie - liberalnym duchem automatycznego postępu kultury". Jest on niewątpliwie l i b e r a l n y m duchem, w najgłębszem tego słowa znaczeniu, albowiem pragnie k a ż d ą istotę ludzką doprowadzić do j e j w ł a s n e j, m o ż l i w e j d l a n i e j struktury wartości. Ale jego cel wychowawczy może być, o ile to się da stwierdzić w sposób czysto naukowy, tylko formalnym, właśnie formalnym celem moralno - autonomicznej osobowości, który okupuje swą ogólność i powszechną

ważność daleko idącą nieokreślonością treści, jak to słusznie zauważył Th. Litt. Jednak ta właśnie nieokreśloność treści czyni ją przydatną do służenia wszelkim owym celom kształcenia, których określone co do treści ideały kształcenia dadzą się włączyć do pojęcia moralno-autonomicznej osobowości. Jeśli przyznamy moralną samorządność, jak to zresztą inaczej być nie może, nawet i temu, kto na mocy swej indywidualnej struktury duchowej może całkowicie potwierdzić objektywny układ sensowny jakiejś określonej, jemu przekazanej duchowej struktury — dajmy na to, zamknięty układ sensowny jakiegoś całkiem określonego systemu religijnego — w takim razie nie widzę powodu, aby którykolwiek określony również pod względem treści cel kształcenia mógł od tak skierowanej teorji kształcenia nie przejąć ogólnych norm postępowania dydaktycznego. Każdy wreszcie, jak się wyraził Schiller, jeżeli chce osiągnąć wolność moralną, ma przyjąć boskość do swej woli, to znaczy, iść za głosem sumienia, któremu absolutne wartości dyktują swoje normy. Bądź co bądź pojęcie moralno-autonomicznej osobowości obejmuje również owe ideały kształcenia, które dają jednostce prawo dalszego kształtowania indywidualnego układu sensownego również wbrew objektywnie danemu jakiemuś nastawieniu umysłowemu, byleby to kształtowanie pozostało zakotwiczone w wieczystych wartościach. Oto jest punkt, w którym odłącza się określona kościelno-religijna teorja kształcenia od naukowej. Nauce nie wolno ulec wierze w to, że urzeczywistniła całkowicie po wszystkie czasy war-

tość prawdy w jakiemś określonem dobru kulturalnem, jak to choćby Hegel sądził o swojej filozofji. Jej przystoi skromność rozumienia, że „skończony”, ograniczony duch ludzki umożliwia zawsze tylko skończone urzeczywistnienia nieskończonej idei prawdy. Ale przystoi jej także nadzieja zbliżania się do owej idei w ciągłych pierścieniach, oczywiście bez całkowitego jej kiedykolwiek osiągnięcia. Tylko wiara może mieć przekonanie, że posiada ostateczne i najczystsze urzeczywistnienie idei prawdy — oczywiście dopóty, dopóki jakiś Galileusz nie zmusi jej w sposób niezbity do zmiany obrazu świata. Zapewne również i nauka, jeżeli pragnie doprowadzić obraz świata w jakimś systemie filozoficznym do pewnego skończonego zamknięcia, w którem schodziłyby się w harmonijnym kręgu wartość i rzeczywistość, powinność i mus, jest zniewolona nałożyć zwornik z materjału wiary, t. j. z postulatów, założeń i hipotez. Ale nauka ustala ową wiarę nie jako coś ostatecznie niezmiennego, lecz zdaje sobie sprawę, iż nadejdzie dzień, w którym nawet ta wiara ustąpi znów przed jakimś doskonalszym poglądem.

Do takich zapatrywań dotarłem powoli, i powstałe w ciągu siedmiu lat moich czynności nauczycielskich pisma jak: „Dusza wychowawcy”, „Autorytet i wolność jako zasady kształcenia” noszą coraz wyraźniejsze oznaki rozwoju mego ducha i pedagogicznych poglądów. Te ostatnie zostały doprowadzone do tymczasowego zamknięcia w mej książce p. t. „Teorja kształcenia”, mającej być podstawą następnej książki p. t. „Teorja organizacji kształcenia”,

której treść omawiałem również w moich sześcioletnich wykładach.

Co więcej, zagadnienia organizacji kształcenia, któremi zajmowałem się niemal przez całe życie, były ostateczną przyczyną, doprowadzającą mnie do zagadnień teorji kształcenia. Żaden prąd nauki nie dąży silniej do nieskończonego oceanu praktyki, jak nauka o kształceniu, i naodwrót — żadna praktyka nie wymaga w większym stopniu ustalonej teorji, niż praktyka publicznego nauczania. W kształceniu społeczności narodowej krzyżują się wszystkie światopoglądy o charakterze religijno-wyznaniowym oraz naukowym ze sobą, a zarazem ze stanowiskami politycznemi, socjalnemi oraz gospodarczemi. Chociażby nawet w porównaniu z temi potęgami, które chcą sobie zapewnić wpływ na potomność, potęga idei kształcenia i ludzi powołanych do kształcenia była nieznaczna, stanie się ona jeszcze mniej znacząca, jeśli kształcący nie będą między sobą zgodni co do istoty cudownego zadania, które im, o ile posiadają wewnętrzne powołanie do swego stanowiska, dobrotliwy los dał w udziale. Moja walka była skierowana po wszystkie czasy przeciw takiej organizacji szkolnej, która zmierzała do dostarczania „z a m k n i ę t e g o wykształcenia ogólnego". To straszydło, pomimo wyklinań ze strony Pestalozziego, Goethego, Schleiermachera i Paulsena, aż dotąd, niestety, nie dało się wypędzić. Wciąż na nowo pogrąża się w tumanie niewyraźnych pojęć kształcenia, wędruje poprzez seminarja nauczycielskie, parlamenty, ministerstwa oświaty, ba, nawet przez sale uniwersyteckie, sadowi się w kałama-

rzach pisarzy pedagogicznych, w halach drukarni, na mównicach zebrań nauczycielskich i wzburza umysły. Całe moje życie wypowiedziało walkę temu straszydłu, walce tej zostanie też poświęcone aż do swego kresu. Wiem o tem dobrze, że kwestje organizacji szkolnictwa są ostatecznie rozstrzygane nie przez pedagogiczne teorje, a już najmniej — w państwach demokratycznych. Były one zdawiendawna kwestjami władzy i niemi pozostaną, jak długo świat będzie istniał. Ale nie jest to obojętne, czy ramię w ł a d z y będzie wzmocnione tylko przez ideje, podległe wpływom partyjno-politycznym lub światopoglądowym, czy też czerpie ono moc z jasnego, jednoznacznego, powszechnie ważnego pojęcia kształcenia, w obrębie którego są do pomyślenia jeszcze nieskończenie liczne ideały kształcenia. Przedewszystkiem pojęcie kształcenia, lub raczej idea kształcenia musi być najprzód obecna w krzewicielu wykształcenia, zanim będzie mogła osiągnąć znaczenie w młodem pokoleniu społeczeństwa, a przez to w przyszłych dzierżycielach władzy i regentach. Dlatego jednem z głównych zadań teorji organizacji kształcenia będzie wykazanie, że „kształcenie człowieka", które przejmowało duszę Pestalozziego, nie może znaleźć lepszego podłoża nad grunt wewnętrznego powołania i przygotowania do zawodu, do jakiego każda jednostka jest przeznaczona według swej predyspozycji indywidualnej. Niechby później los odmówił setkom tysięcy swej łaski powiązania ich duchowego stawania się z pracą zawodową — postępowanie kształcące może mimo to poprzestać jedynie na wytknięciu drogi, na-

szkicowanej przez indywidualność. Ta nauka będzie jeszcze długo i często zwalczana. Któż może powiedzieć, że kiedyś ona zwycięży? Stanie się to wówczas, kiedy społeczeństwa ujrzą, że niema dla nich potężniejszej troski nad pieczołowite wychowanie pokolenia według idei moralno-autonomicznej osobowości, której nie posiędzie nikt, kto nie zdoła rozwinąć swej możliwej jaźni duchowej ze swobodnego działania stającej się jaźni.

Jeślibym miał na zakończenie tych rozważań podać w skrócie obraz moich obecnych poglądów teoretyczno-pedagogicznych, to przedstawiałby się on jak następuje:

Przedmiot kształcenia jest osobliwą i jedyną w swoim rodzaju istotą organiczną, której obydwie główne funkcje duchowe, mianowicie: „sądzenie" i „wartościowanie", są kierowane przez prawa świadomości. Te prawa świadomości są jedynie funkcjami porządkującemi. Każda świadomość posiada je jako a priori poznania, doznania estetycznego, postępowania moralnego i wiary religijnej. Można je nazwać, według wyrażenia Teodora Lippsa, użytego przezeń w książce p. t. „Podstawowe zagadnienia etyki", wrodzonem człowiekowi sumieniem potencjonalnem. Bez obecności potencjonalnego sumienia, któremu, zwłaszcza w dziedzinie etyki, są właściwe całkiem określone „akty wyboru", wskazujące nam zawsze jakąś objektywnie wyższą wartość, nie mógłby cel kształcenia moralnie-samorządnej osobowości być powszechnie ważny. Z tych praw świadomości powstały z biegiem rozwoju kultury dobra

kulturalno-duchowe. Posiadają one strukturę szczególnych praw świadomości, z których powstały zarówno nauki jak i sztuki, twory społeczne i moralne osobowości, ustroje państwowe i systemy religijne, dobra techniczne i gospodarcze. W ciągu rozwoju kultury każdy z tych szeregów dóbr rozwinął właściwy sobie język, właściwą sobie logikę i gramatykę, właściwą sobie dynamikę. Zadaniem postępowania kształcącego jest najprzód wprowadzanie człowieka w język, logikę, gramatykę oraz dynamikę tych dóbr, aby pojął intuicyjnie lub rozumowo ich strukturę i aby w danym wypadku przeżył identyczność swej własnej struktury duchowej z duchową strukturą dobra. *To przeżycie identyczności jest zawsze przeżyciem wartości, i to przeżyciem pewnej wartości duchowej*, t. zn. przeżyciem zadowolenia z postępującego ładu własnej duchowej struktury. Jednocześnie jest to zawsze powiązane również z głosem powinności, ponieważ w istocie świadomości, mianowicie jej wszystkich a priori, tkwi dążenie do duchowego ładu. Wszystko, co trwale zadowala owe funkcje porządkowania, musi być odczuwane przez świadomość koniecznie jako wartość bezwzględnie ważna. To, że nie każde dobro może być przeżywane przez jedyną w swoim rodzaju i odrębną indywidualność w sposób jednakowy, jeśli idzie o jego wartość duchową, pochodzi *po pierwsze* stąd, że organy ujmowania języka, logiki i gramatyki dóbr duchowych są nadzwyczaj różne indywidualnie pod względem stopnia i rodzaju wskutek dziedzictwa fizycznego, *po wtóre*

stąd, że w czasie podstawowego rozwoju otaczający świat stawania się często jest niezmiernie ubogi w dobra duchowe, *p o t r z e c i e* dlatego, że zwłaszcza dobra artystyczne, społeczne i religijne, chociażby nawet stosowały się w swej istocie do jakiegoś określonego prawa świadomości, wykazują jednak indywidualno-duchową strukturę zbiorową, która w żaden sposób nie może zgodzić się z indywidualno-duchową strukturą ogólną każdego poszczególnego człowieka, choćby tylko w pewnej znaczniejszej części. Wszelako jednostka będzie wyżej wprowadzona, podniesiona w swym duchowym bycie jedynie przez dobra, których duchowa struktura jest pod pewnym względem podobna do jej własnej struktury duchowej. Przytem nie da się zaprzeczyć, że jednostka przez krytykę obcych struktur może ćwiczyć i wspomagać poszczególne funkcje swej istoty. W ten sposób dochodzę do podstawowego aksjomatu procesu kształcenia: kształcenie jednostki jest możliwe jedynie zapomocą owych dóbr kulturalnych, których struktura duchowa jest całkowicie lub częściowo zgodna z danym szczeblem rozwoju indywidualnej formy życia. Samo zaś kształcenie pojmuję jako wzbudzoną przez dobra kulturalne indywidualnie zorganizowaną strukturę wartości.

Obok tego *a k s j o l o g i c z n e g o* aspektu kształcenia, jako jego podstawowego i głównego oblicza, stawiamy zaraz dwa inne, które nazywam *p s y c h o l o g i c z n y m* i *t e l e o l o g i c z n y m*. Psychologiczny jest nieodpartem następstwem aksjologicznego, teleologiczny—bezwarunko-

wem jego założeniem. Aksjologiczny aspekt kształcenia wymaga, aby wykształcony posiadał możliwie rozszerzony, zamknięty układ sensowny, zakotwiczony w bezwarunkowych wartościach prawdy, piękna, moralności, świętości. W tem pojęciu kształcenie charakteryzuje się: a) ograniczoną jedynie przez indywidualność rozległością widnokręgu duchowego względem rzeczy i osób oraz względem stosunków między rzeczami a osobami, b) przez pewną żywość, otwartość, przystępność w ogarnianiu nowych urzeczywistnień wartości, c) przez potrzebę osobistego rozrostu wartości i stałą działalność tej potrzeby, d) przez rosnącą jednolitość układu sensownego wskutek coraz to silniej rozwijającej się centralności duszy i wreszcie e) przez ruchliwą łączność stosunków wartości, istniejących pomiędzy środkiem i zamiarem, drogą i celem, metodą i zadaniem.

Jest teraz samo przez się zrozumiałe, że do osiągnięcia takiej struktury wartości, ewentualnie takiego układu sensownego, muszą być puszczone w ruch wszelkie siły duszy i ducha oraz poddane surowej karności, aby dotrzeć do coraz wyższych, pełniejszych, coraz bardziej rozgałęziających się dóbr duchowych; innemi słowy — że siły ducha, aby mogły wykonać taką pracę, muszą być poddane również *formalnemu* kształceniu.

Możemy także powiedzieć, że indywidualne kształtowanie wartości wymaga też nieodzownie indywidualnego kształtowania sił. Ważne jest dla nas tylko, że to formalne kształtowanie może być podjęte zawsze i wszędzie jedynie w służbie kształ-

towania wartości, jeżeli zakotwiczona w bezwzględnie ważnych wartościach struktura wartości ma być sensem wszelkiego kształcenia. Oba punkty widzenia razem wzięte dają to kształcenie, które jedynie może być oznaczone w sposób sensowny jako „kształcenie ogólne"; nie dlatego ogólne, że dąży do ogólnej, rzekomo dla każdego kształconego niezbędnej wiedzy i umiejętności, których granice z każdem rozszerzeniem kultury posuwają się w coraz większe dale, ale dlatego, że to kształcenie wartości oraz sił jest dostępne dla każdego człowieka w granicach jego indywidualności. Jak o tem wspomniałem, uważam potoczne pojęcie wykształcenia ogólnego, które wylicza, co człowiek, to zn. każdy człowiek, koniecznie musi wiedzieć, aby uchodził za wykształconego, za największe niebezpieczeństwo dla kształcenia wogóle. Naturalnie, istnieją minimalne wymagania co do wiedzy i umiejętności w kształceniu sił człowieka. Ponieważ jednak każdy jest indywidualnością i dlatego stoją przed nim indywidualne zadania jako przed członkiem społeczności, stanowiąc zarazem dlań środek samozachowania, nie da się więc ustalić dla owej wiedzy i umiejętności nic w formie ogólnej, tylko w formie indywidualnej. Wszelkie ustalenie ogólne grozi wielkiem niebezpieczeństwem doprowadzenia do encyklopedycznie orjentującego postępowania kształcącego, które zawsze jest śmiercią wszelkiego rzeczywistego kształcenia. Prawdziwe kształcenie stale wymaga o g r a n i c z e n i a, aby mogło być połączone z możliwie największem pogłębieniem. Tylko ten, kto zstępuje w głąb, zdobędzie moc i ochotę dochodzenia

również do innych głębi i dali, owszem, nietylko moc i ochotę, ale niezaspokojone pragnienie coraz bogatszego poznawania oraz przeżywania wartości. Nigdy kształcenie nie jest stanem czegoś wpełni ukończonego; zawsze główną cechą tej duchowej istności jest dążenie do kształcenia. To ostatnie jednak nie jest bezpośrednio dążeniem do wiedzy, lecz do tego, aby doprowadzić własny układ sensowny do skończonego powiązania. Od ogólnie wykształconego człowieka wymagam jedynie, aby znał wszelkie własne możliwości urzeczywistniania wartości i aby z głębi poczucia tego, co ma wartość duchową, wzmagał sprawność swych sił umysłowych, duchowych i cielesnych aż do wszelkich możliwości, danych mu drogą dziedziczenia.

Osiągnięcie jednak celu, który nam odsłania aksjologiczny aspekt kształcenia i jego konieczne następstwo—aspekt psychologiczny, zależy od założenia, którego najściślejsza łączność z owym celem zbyt mało była i dziś jeszcze mało jest brana pod uwagę w publicznych organizacjach kształcenia, zwanych przez nas szkołami. To założenie nazywam teleologicznym aspektem kształcenia. Wszelkie kształcenie, jak stwierdziliśmy, jest wynikiem oddziaływania rzeczowych i osobowych dóbr na indywidualną duszę. Ale utrzymanie, pielęgnowanie i dalszy rozwój tych dóbr jest rzeczą społeczności, do której kształcący się należy i której staje się członkiem. To też zbiorowa struktura wartości tej wspólnoty wyznacza również indywidualną strukturę wartości. Ponieważ zaś prze-

życie wartości dokonywa się tylko na dobrach, jest więc moralny stan jednostki (a całe kształcenie jest stanem moralnym, wszystko jedno, która wartość duchowa jest wartością, organizującą duchową strukturę) zależny od moralnego stanu społeczności, do której ona należy. Kto więc jako cel kształcenia stawia moralnie - autonomiczną osobowość, stawia tem samem zarazem żądanie moralnej społeczności. Znaczy to jednak, że skoro każda jednostka sama jest członkiem społeczności, proces kształcenia osiągnie swój cel wtedy tylko, kiedy już z g ó r y podda jednostkę służbie umoralniania społeczności. Ponieważ znowu owa służba może być pełniona tylko z tego miejsca, na którem każda jednostka stoi mocą swego zadania, mającego na celu jej samozachowanie i przez które jest ona jednocześnie wtrącona w niezmierny kołowrót społeczności kulturalnej, oznacza to zarazem potrzebę możliwie najlepszego wychowania do tego zadania osobistego, albo do tego osobistego zawodu.

Tak więc poznajemy, że wychowanie do społecznego zawodu i przez to do indywidualnego zawodu, związanego z pracą, jest podstawowem założeniem kształcenia, które określimy jako ogólne. Każde ogólne kształcenie musi zaczynać od tego, do czego jednostka zarówno jako samozachowawca, jak też jako członek społeczności została wewnętrznie powołana, albo też może być powołana na mocy swego dziedzictwa. Tak musi ono postępować nietylko dlatego, że wraz z wymaganiem osobowości moralno-autonomicznej jest dana moralno-autonomiczna społeczność, lecz także dlatego, że nie ma

ono żadnej innej możności, jak uchwycić się tego dwoistego wewnętrznego powołania człowieka: jego powołania do pracy i powołania społecznego. Każdy proces kształcący musi zgóry mieć na oku ten podwójny cel, który nadaje pojęciu kształcenia swój teleologiczny aspekt. Dzięki temu zarazem jest owo oddzielenie indywidualnej pedagogiki od socjalnej uznane jako wyraźnie sztuczne, niedorzeczne a przeto niedopuszczalne. Istnieje tylko jedna pedagogika, a jej ostatecznym celem jest moralno-samorządna osobowość, która zarazem, jak to już Teodor Lipss z całą jasnością podkreślił w swych „Podstawowych zagadnieniach etyki", jest najwyższą absolutną wartością każdej jednostki, jeśli tylko przeżycie prawdy, moralności, piękna, świętości łączy się z nigdy niemilknącym całkowicie w każdym człowieku głosem obowiązku.

To pojęcie kształcenia dyktuje nietylko główne normy dla postępowania kształcącego względem pojedyńczego przedmiotu, lecz także formy dla tych organizacyj kształcenia, które nazywamy szkołami. Z takiej teorji kształcenia niechybnie wynika zupełnie określona teorja organizacji kształcenia. Kto przyznaje temu pojęciu kształcenia powszechną ważność, będzie następnie musiał ją przyznać również owym normom organizacyjnym. Naturalnie te normy mogą dać tylko *ogólne* wytyczne, które znowu będą tem więcej wartościowe, im bardziej przeprowadzenie w praktyce publicznej organizacji pozwoli stwierdzić, że pojęcie *szkoły jako zakładu kształcącego* kryje w sobie sprzeczność, albo, jak można również

powiedzieć, jest praktyczną antynomją. Albowiem szkoła musi oddziaływać wychowawczo zawsze na większą ilość uczniów równocześnie w tym samym akcie nauczania, temi samemi środkami kształcenia i przez tych samych nauczycieli, gdy tymczasem każdy uczeń jest osobliwą i jedyną w swoim rodzaju indywidualnością, która, jeśli ma osiągnąć możliwie dla siebie doskonałą moralną osobowość, musi być nauczana i kierowana stosownie do swoich właściwości. Ale nietylko to zagadnienie indywidualności, lecz także inne jeszcze problematy, zamknięte w obrębie pojęcia szkoły, musi rozwiązać organizacja kształcąca. Do znaczniejszych z pośród nich należą te, które wyrastają stąd, że członek społeczności narodowej i państwowej jest zarazem członkiem innych wspólnot wartości, stawiających również swe wymagania kształceniu, przez co nierzadko wpadają one w wielkie sprzeczności z sobą; albowiem są przecież wewnętrznie złączone nietylko ze względu na wartość duchową. Gdyby jedynie tak było, nie istniałyby chyba sprzeczności. Ale owe wspólnoty wartości są połączone i związane przez całkiem określone urzeczywistnienia tej wartości duchowej, mianowicie przez całkiem określone dobra języka, literatury, religji, nauki, sztuki, ustrojów państwowych i t. d. Tu piętrzą się o wiele większe jeszcze sprzeczności i trudności niż we wspomnianych antynomjach praktycznych. Teorja organizacji kształcenia musi wszystkie owe sprzeczności i przeciwieństwa jasno poznać i poddać dyskusji. Owszem, może wiedza przy objektywnem na-

stawieniu drogą nowych syntez owe tezy i antytezy, które się tutaj wynurzają, doprowadzić do wyrównania, albo też przynajmniej o to się starać. Czy jednak taka synteza znajdzie powszechne uznanie, to już inna sprawa. Schleiermacher sądził niegdyś, że uda się to n a u c e. Dzisiaj możliwość ta wydaje mi się o wiele mniejsza niż kiedykolwiek. Publiczne organizacje kształcenia w naszych demokratycznych państwach stały się sprawami, które o wiele bardziej są rozstrzygane siłą partyj, niż przez światło nauki. Tak pozostanie chyba jeszcze przez długi czas. Ale i ta opinja, jeśli będzie dostatecznie jasno uświadomiona w najszerszych kręgach i uznana za niebezpieczną, może być wreszcie pomocna w rozszerzaniu prawdziwego kształcenia.

Temi wyznaniami o zdobytych w ciągu długiego ludzkiego żywota prawdach, dotyczących istoty i drogi kształcenia, pragnę zamknąć swoją autobiografję. W jakiej mierze poznane przeze mnie prawdy znajdą powszechną zgodę — rzadko o to pytałem. Kto dochodzi do niezbitego poglądu, jest także przekonany o jego zwycięstwie. Bądź co bądź, kto jak ja piastował przez dwadzieścia pięć lat w centralnym zarządzie ważny i wpływowy urząd kształcenia, ten czuje w sobie naglący obowiązek dojścia w możliwej mierze do uświadomienia sobie jasności niezbitego, objektywnego powiązania myśli, ażeby zachować nigdy niezmordowaną siłę do przeprowadzenia w walce ze światem tego, co się często tylko intuicyjnie odczuwa, następnie krytycznie ocenia i wkońcu, pośród pasowania się duchowego, jako właściwe poznaje.

Nie sądzę, że jakimkolwiek sposobem odnalazłem nowe drogi kształcenia, tylko że zawsze szedłem jedynie drogami, które niegdyś miłość ludzka Pestalozziego wskazała pedagogom wszystkich czasów, które równocześnie Goethe w powieści wychowawczej p. t. „Wilhelm Meister" każe zwiastować w coraz to innych formach myślowych wszystkim postaciom z tej książki, i o których, czego w ciągu 12 lat urzędowania nie wiedziałem, może najwybitniejszy w chwili obecnej pedagog Stanów Zjednoczonych, profesor John Dewey z Uniwersytetu Columbijskiego nietylko nauczał, lecz także, kiedy jeszcze był profesorem w Chicago, niemi szedł praktycznie w swej szkole doświadczalnej. Szedłem w słowie i czynie ścieżką kształcenia, utorowaną przez Pestalozziego oraz Goethe'go, nie będąc z początku naprowadzony na nią przez te dwa duchy. Dopiero powoli uświadomiłem sobie, jak wielce znaczących zaprzysiężonych pomocników w nich miałem; doskonały zaś znawca Pestalozziego oraz Goethego, Karol Muthesius, niedawno w większej pracy opublikowanej w „Kölner Blätter für Berufserziehung" wykazał identyczność naszych dróg. Dopóki sam jeszcze byłem czeladnikiem, który próbował rozwiązania pedagogicznych zagadnień według własnej drogi rozwoju, który kształtował swoje życie o wiele bardziej czynem niż książką, nie miałem właściwego wyobrażenia, jak bardzo moje dążenie pedagogiczne zbliżało się do myśli pedagogicznych tych mistrzów. Ale później, gdy rozpoczęły się gorące boje, dali mi oni pewność, że szukałem rozwiązania problemu kształcenia na

właściwej drodze, chociażby nawet moje teoretyczne uzasadnienie, którego potem szukałem, nie każdego przekonało.

Montan w „Wilhelmie Meistrze”, przedstawiając barwnie działalność kształcącą „prowincji pedagogicznej”, powiada: „Myśl i czyn, czyn i myśl — oto jest suma wszelkiej (pedagogicznej) mądrości. Kto stawia sobie prawo doświadczać działania w myśleniu, myślenia w działaniu, ten nie może błądzić, a jeżeli jednak błądzi, znajdzie się wkrótce z powrotem na właściwej drodze”. Powyższe słowa zawierały podstawową myśl tego, co mi zawsze stało przed oczyma jako właściwe postępowanie kształcące, ponieważ mój własny los wskazał mi tę drogę. Wielkiem zagadnieniem było jedynie: Jak należy tę myśl również praktycznie przeprowadzać w rozmaitych rodzajach szkół?

W swej książce p. t. „Pojęcie szkoły pracy”, która dzisiaj jest rozpowszechniona w sześciu wydaniach po całych Niemczech, oraz została przetłumaczona na jedenaście języków europejskich i trzy azjatyckie, starałem się utorować drogę starej prawdzie Pestalozziego o właściwem postępowaniu kształcącem. Lotny bowiem piasek bezmyślności i, jakbym pragnął dziś dodać, niesamowite prawo bezwładności każdego raz rozpoczętego ruchu, usypały góry nad prawdami, które niegdyś napełniały serce niezmordowanego poszukiwacza dróg kształcenia człowieka. Ale rzeczywiste prawdy, jak na to już wcześniej zwróciłem uwagę w zakończeniu wspomnianej książki, zawsze na nowo wychodzą jak duchy ze swoich mogił, wędrują wokół i niepokoją

serca ludzkie, dopóki wreszcie nie znajdą spokoju w jakiemś choćby nawet niedoskonałem urzeczywistnieniu realnego życia. Znaczne odłamy obecnie żyjącej generacji nauczycieli szkół powszechnych zwracają się wciąż jeszcze przeciw niektórym wysnutym przeze mnie wnioskom z Pestalozziego i Goethego podstawowej zasady wszelkiego kształcenia. Wciąż jeszcze jest silnie zwalczana forma, w której je wyraziłem już w mej pracy konkursowej, mianowicie, że droga do idealnego człowieka wiedzie przez człowieka przydatnego. Ale nadejdzie dzień, w którym pedagodzy tak samo będą się uśmiechać, myśląc o naszych dzisiejszych szkołach, jak my się uśmiechamy, mając na myśli budy, w których uczono pisać i rachować na forum starożytnego Rzymu. Wtedy może będą nade drzwiami naszych szkół widniały słowa, które niegdyś wypowiedział Pestalozzi: „Powinno się wiedzieć wszystko tylko ze względu na działanie. Wykonywanie i działanie jest dla wszystkich ludzi rzeczą główną. Posiadanie wiedzy i rozumienie jest to środek, dzięki któremu dochodzą do swej rzeczy głównej. Dlatego też wszelka wiedza każdego bez wyjątku człowieka musi zwracać się ku temu, co ma on wykonać i zdziałać. Dochodzi się zawsze dość wcześnie do obfitości wiedzy, kiedy się uczy dobrze wiedzieć, a dobrze wiedzieć nie nauczymy się nigdy, jeżeli nie zaczniemy zbliska od rzeczy swoich i od działania". Reformujemy obecnie nasze szkolnictwo w Niemczech — niemal chciałoby się powiedzieć — dniem i nocą. Ale przeprowadzamy reformę zewnętrznej odzieży, nie zaś wewnętrznej istoty szko-

ły jako zakładu kształcącego. Reformujemy tak, ponieważ wciąż jeszcze, zwłaszcza w szkołach średnich, jesteśmy opanowani przez fałszywe pojęcie kształcenia, ponieważ wciąż jeszcze dajemy poklask pstro mieniącym się bańkom mydlanym „wielowiedztwa", ponieważ szukamy istotnego rozmiaru kształcenia nie w głębi, tylko w szerokości, i stosownie do tego w pozbawionem podstaw „postępowaniu wyrównawczem" byle jak zszywamy dywany ze szmatek, nazywane przez nas planami nauczania. Zapewne, że w ten sposób zreformowana odzież wygląda potem dosyć barwnie, ale uczniom nie jest w niej ciepło. A kształcenie — to ciepło, żar, namiętność, zapał do bezczasowych, wiecznych wartości, związanych z ową nieubłaganie surową karnością duchową i moralną, jaka może być zdobyta jedynie przy kopaniu w głąb owego wąskiego zakresu ducha, który jednostka przeżywa w twardej pracy jako p r a w d z i w i e s w ó j w ł a s n y.

[G. Kerschensteiner umarł 15.I.1932 r.]

WYKAZ MOICH PUBLIKACYJ

I. DZIEŁA O TREŚCI PEDAGOGICZNEJ, KTÓRE SIĘ UKAZAŁY NA RYNKU KSIĘGARSKIM

1. Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes. München, Carl Gerber, 1899.
2. Betrachtungen und Vergleiche über Einrichtungen für gewerbliche Erziehung auszerhalb Bayern (245 Seiten). München, Carl Gerber, 1901.
3. Die Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend (120 Seiten). Erfurt, Carl Villaret, 1901 (Von der Kgl. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt gekrönte Preisschrift).
4. Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung (508 Seiten). München, Carl Gerber 1905.
5. Grundfragen der Schulorganisation (338 Seiten). Leipzig 1907 B. G. Teubner.
6. Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung (121 Seiten). Leipzig B. G. Teubner 1909.
7. Organisation und Lehrpläne der fachlichen Fortbildungsschulen für Knaben und Mädchen (336 Seiten), München, Carl Gerber.
8. Der Begriff der Arbeitsschule (198 Seiten), Leipzig, B. G. Teubner 1912. (Pojęcie szkoły pracy — Przekład Anieli Kierskiej pod redakcją Feliksa Kierskiego — Bibl. przekł. dzieł pedag. T. 4. Książnica-Atlas. Warszawa 1926) (Pojęcie szkoły pracy — przełożył B. Jakubowski, ze wstępem dr. K. Sośnickiego. Książnica-Atlas, Warszawa 1934).

9. Charakterbegriff und Charaktererziehung (267 Seiten) Leipzig, B. G. Teubner 1912. (Charakter — jego pojęcie i wychowanie. Z poprawionego IV wyd. niemieckiego przełożył Alfred Tom. „Nasza Księgarnia". Warszawa, 1932).
10. Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts (141 Seiten). Leipzig, B. G. Teubner.
11. Das einheitliche deutsche Schulsystem (242 Seiten), Leipzig, B. G. Teubner 1916.
12. Das Grundaxiom des Bildungsprozessen und seine Folgerungen für die Schulorganisation (117 Seiten). Berlin, Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1917.
13. Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. B. G. Teubner. Leipzig (164 Seiten), 1921. „Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli" (przekład Alfreda Toma w książce niniejszej).
14. Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze. 1924. E. Oldenburg, Leipzig (140 Seiten).
15. Theorie der Bildung 1926, B. G. Teubner, Leipzig (ca 600 Seiten).
[16. Theorie der Bildungsorganisation. 1933, B. G. Teubner, Leipzig. (Wyd. i poprzedzone przedmową przez wdowę po autorze — Marję Kerschensteiner)]

II. ROZPRAWY W DZIEŁACH ZBIOROWYCH I CZASOPISMACH

1. Die gewerbliche Erziehung der deutschen Jugend. Festrede zur fünfzigjährigen Jubelfeier des Bayrischen Kunstgewerbe-Vereins. 1901, Koch, Darmstadt.
2. Das zeichnende Kind und sein Verhältnis zur Kunst. Vortrag im Liebigschen Hörsaal der Universität München, 1904. Beilage der „Allgemeinen Zeitung", Nr. 73.
3. Der Ausbau der Volksschule. Vortrag in Hamburg. Manuskriptdruck der „Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens", 1905, Hamburg.

4. Die Schulwerkstätte als Grundlage der Fortbildungsschule. 1908, Süddeutsche Monatshefte, München.
5. Ausbau und Organisation der hauswirtschaftlichen Unterweisung. Vortrag auf der II. Konferenz der Zentralstelle für Volkswohlfahrt. In Schriften der Zentralstelle, Heft 2. Neue Folge, 1908, Carl Heymanns Verlag, Berlin.
6. Die staatsbürgerliche Erziehung und der landwirtschaftliche Beruf. Vortrag auf der I. Tagung des Bayr. landwirtschaftlichen Klubs, 1908, München.
7. Über eine zweckmässige Gestaltung des ländlichen Schulwesens, Vortrag auf der Tagung der Deutschen Landwirtschaftsgesellschaft, 1909, Berlin.
8. Die Mädchenschulreform. 1909, Süddeutsche Monatshefte, Oktoberheft.
9. Kunst, Moral und Sachverständige. 1909, Süddeutsche Monatshefte, Novemberheft 1909.
10. Die ländliche Fortbildungsschule für die männliche und weibliche Jugend. (Mit 32 Merksätzen für die Organisation rein ländlicher Fortbildungsschulen). Vortrag auf der Konferenz landwirtschaftlicher Wanderlehrer 1910, Eisenach.
11. Der mathematisch - naturwissenschaftliche Unterricht. 1910, Süddeutsche Monatshefte, Februarheft.
12. Uppfostrantil Livsduglighed. 1910, Verlag Fritze, Stockholm.
13. Three Lectures on Vocational Training. Vorträge in den Vereinigten Staaten, veröffentlicht vom „Commercial Club of Chicago" 1911.
14. Die industrielle Arbeitsteilung und das Problem der Volkserziehung. In „Nord und Süd" 1910/11, 35 Jahrgang.
15. Die Volksschule in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika. Fünf Aufsätze in den „Süddeutschen Monatsheften" 1911/12.
16. Das Fach- und Fortbildungsschulwesen. Abhandlung in „Kultur der Gegenwart" B. I,$_1$, II. Aufl. 1912, Verlag B. G. Teubner, Leipzig.

17. Die aus dem Wesen der Bildung sich ergebenden Forderungen für die Gestaltung der Schultypen und ihrer Lehrpläne. Vortrag auf dem 2. Deutschen Kongress für Jugendkunde und Jugendbildung in München, 1912, B. G. Teubner, Leipzig.
18. Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung. Vortrag an der Akademie für kommunale Verwaltung, 1912, Düsseldorf.
19. Mittelstand und Schule. Rede auf dem Internationalen Mittelstandskongress zu München 1911. Veröffentlicht in „Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik, herausgegeben von M. Cornicelius, 1912, Berlin, 6. Jahrg., Heft 5.
20. Das öffentliche Unterrichtswesen in Deutschland und in den Vereinigten Staaten. Ein Vergleich. In „Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik" 1912, Jahrg. 13, Heft 10, Verlag: The National German-American Teachers Seminary, Milwaukee, Wis. Später in revidierter Form wieder veröffentlicht in „Pädagog. Zentralblatt" 1926, 1. Heft, Verlag Beltz, Langensalza.
21. Wir und der Staat. Zwei Reden. München 1912, Buchhandlung des National-Vereins.
22. L'éducation. In „L'année pédagogique", III. Band, 1913, Verlag Alcan, Paris.
23. Die Erzählung in der Kinderstube. 1913, im Verlage des Deutschen Fröbel-Verbandes, Frankfurt a. M.
24. Die erste deutsche Konferenz für staatsbürgerliche Erziehung und Bildung. In den „Neuen Jahrbüchern" 1913, II. Abt., XXXII. Bd., 5. Heft, B. G. Teubner, Leipzig.
25. Die Volksschule. Artikel in „Handbuch der Politik", II. Aufl. 1914, W. Rothschild, Berlin.
26. Arbeitsschule und Arbeitsunterricht. Artikel in „Handwörterbuch der Kommunalwissenschaften" 1914, Bd. I, G. Fischer, Jena.
27. Referat über die „Petition des Hauptausschusses für

den Parsifalschutz". 1913, Reichstagsverhandlungen der 13. Legislaturperiode, Bericht 106.

28. Referat über die Frage der „Aufschrift auf dem Portikus des Reichstagsgebäudes am Königsplatz". November 1915, Reichstagsverhandlungen.
29. Historische Bildung. Süddeutsche Monatshefte 1915.
30. Die Erziehung zur Pflicht. Im Sammelwerk: Die weibliche Dienstpflicht. 1916, Otto Gmelin, München.
31. Referat zur „Berufsausbildung der Kriegsbeschädigten", im Reichsausschuss für Kriegsbeschädigtenfürsorge, 1916.
32. Zwanzig Jahre im Schulaufsichtsamte. Archiv für Pädagogik 1915, Heft 3. Hg. von Max Brahn, Verl. Quelle & Meyer, Leipzig.
33. Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht. Im Sammelwerke „Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege", herausgegeben von Norrenberg, 1916, B. G. Teubner, Leipzig.
34. Freie Bahn dem Tüchtigen. Vortrag im grossen Siegle-Saal Stuttgart auf Einladung der Fortschrittlichen Volkspartei Gross-Stuttgart, 1917, Verlag Jung & Sohn, Stuttgart.
35. Elternvereinigung und Laienbeiräte. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, herausgegeben von E. Meumann und O. Scheibner, 1918, Quelle & Meyer, Leipzig.
36. Das deutsche Jugendgesetz. Archiv für Kriminologie, 1918.
37. Das öffentliche Unterrichtswesen im Volksstaate. Neue Deutsche Rundschau, Oktober 1919.
38. Die Selbstregierung in Schulleitung und Schulaufsicht. 1919, Verlag Carl Gerber, München.
39. Deutschlands Recht. Vortrag im Börsensaale München im Auftrage eines Ausschusses von Professoren der Universität München, 1919, Verlag Carl Gerber, München. (Als Manuskriptdruck in 10.000 Exemplaren unentgeltlich verbreitet).
40. Acht oder neun Schuljahre (an den höheren Schu-

len). In der Sammelschrift: Der Kampf um die Schuldauer, herausgegeben von Peter Petersen, 1921, Vereinigung wissenschaftlicher Verleger, Walter de Gruyter & Co., Berlin.

41. Analyse des Bildungsbegriffes. Pädagogische Blätter, 50. Jahrgang, 1921, Januarheft, herausgegeben von Karl Muthesius.

42. Der Strafgeist. In der Sammlung: Strafanstalt oder Lebensschule? Herausgegeben von Paul Oestreich, 1922, Verlag Braun, Karlsruhe i. B.

43. L'autonomie des écoliers. Referat auf dem dritten internationalen Kongress für moralische Erziehung zu Genf 1922, Verlag Delachaux & Niestlé, Paris. — In deutscher Sprache später veröffentlicht (1923) im 75. Jahrgange der Zeitschrift „Die Quelle" (Wien I, Burgring 9), unter dem Titel: Selbstregierung der Schüler.

44. Der Interessenbegriff in der Pädagogik. Pädagogische Blätter, 51. Jahrg. 1923, Dezemberheft, Schriftleiter Karl Muthesius.

45. Der pädagogische Begriff der Arbeit. Zeitschrift für Lehrerfortbildung Nr. 21, Schriftleiter Prof. Herget, Komotau (Böhmen) 1923.

46. Berufserziehung im Jugendalter. Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, 1923, Quelle & Meyer, Leipzig.

47. Das Wesen der staatsbürgerlichen Erziehung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung, 9. Jahrgang 1924, herausgegeben von Professor Herget, Komotau (Böhmen).

48. Arbejdsskolen. Tre Forelaesninger. An der Universität Kopenhagen. Herausgegeben von Hans Kyrre, 1925, Verlag Einar Harcks, Kopenhagen.

49. La escuela del trabajo. Revista de Pedagogia, Jahrgang 1, Nr. 9, September 1922, herausgegeben von Lorenzo Luzuriaga, Madrid.

50. Die Bildungsaufgabe des deutschen Museums. In

der Festschrift zur Eröffnung des Deutschen Museums, 7. Mai 1925, Verlag Oldenbourg, München.

51. Die Pädagogische Weltkonferenz in Edinburg. Bericht in den „Mitteilungen des Verbandes der deutschen Hochschulen" 5. Jahrgang 1925, Heft 11/12.
52. Sitten, Gebräuche, Kulte als Wertträger im Bildungsverfahren. Zeitschrift „Die Erziehung" Jahrgang 1, Heft 3, 1926, Quelle & Meyer, Leipzig.
53. Fach- und Fortbildungsschulwesen. Im Taschenbuch für Kommunalpolitik 1922. Verlag Dietz Nachfolger, Stuttgart.

III. PRACE MATEMATYCZNE I GEODETYCZNE

1. Dr. Paul Gordans Vorlesungen über Invariantentheorie. 2 Bände. Leipzig, B. G. Teubner, 1887. (201 und 360 Seiten).
2. Über die Kriterien für die Singularitäten rationaler Kurven vierter Ordnung. Inauguraldissertation, vorgelegt der Philosophischen Fakultät München. 1833, Nürnberg, Sebald.
3. Geometrische Darstellung der Discriminanten der Gleichungen dritten und vierten Grades. 1892, im Katalog der mathematischen Modelle der deutschen Mathematikervereinigung.
4. Vermessung des Hochjochferners. Deutsch-österreischer Alpenverein, 1892. (Mit Karte).
5. Vermessung des Obersulzbachferners. Wien 1898. Berichte über die wissenschaftlichen Unternehmungen des Deutschen und Österreichischen Alpenvereins.
6. Die Resultate der zweiten Gepatschferner-Vermessung. (Mit Karte). Programm des humanistischen Gymnasiums Schweinfurt 1893.
7. Karte des Obersulzbachferners im Massstab 1 : 10.000. Zeitschrift für Gletscherkunde und Eiszeitforschung (Prof. Bruckner) Band V, 1911.

DUSZA
WYCHOWAWCY

Kochanemu przyjacielowi
EDWARDOWI SPRANGEROWI

„MENS AGITAT MOLEM"
Vergil. Aen. VI, 727

PRZEDMOWA DO WYDANIA PIERWSZEGO

Zagadnieniami kształcenia nauczycieli, przedewszystkiem zaś kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, zajmuje się dziś niemiecki świat pedagogiczny bardziej, niż kiedykolwiek. Wszyscy, którzy wiedzą, o ile oddziaływanie naszych organizacyj kształcenia jest bardziej zależne od właściwości duszy tych, w czyich rękach spoczywa praca kształcenia, aniżeli od jakichkolwiek zarządzeń i zabiegów, — poświęcili dużo uwagi rozważaniu tych zagadnień. Najuboższa szkółka wiejska, kierowana przez nauczyciela o naturze pestalozziańskiej, może być zakładem wychowawczym o większej wartości, aniżeli bogato rozczłonkowana, świetnie zaopatrzona szkoła wielkomiejska z opatentowanymi jak się patrzy doktorami filozofji. Dlatego też we wszystkich rozważaniach i sporach, pośród wszystkich nadziei i tęsknot, radości i rozczarowań, projektów i przeciw-projektów odczuwałem brak jednej rzeczy — zasadniczego nastawienia względem powołania wychowawcy i nauczyciela albo, wyrażając się dokładniej: względem istoty tego, kto jest w e w n ę t r z n i e powołany do stanowiska wychowawczego i nauczycielskiego.

*Cóż znaczą wszelkie projekty, dotyczące kształcenia nauczycieli, jeżeli sobie przedewszystkiem nie wyjaśnimy, co ma być „kształcone”? Nie można przecież kształcić każdego na wychowawcę i nauczyciela. Również i to powołanie jest związane z pewnemi warunkami psychicznemi. Wówczas tylko, kiedy znamy te warunki, wiemy też, co mamy „wykształcić”. Wykształcenie zawodowe ma jako swe założenie „psychologję nadawania się do zawodu”. Pierwszem zagadnieniem we wszelkich zawodowych organizacjach kształcenia musi być kwestja szczególnego nadawania się do kształcenia. Zwrócił już na to uwagę Edward Spranger w swych wybornych „Myślach o kształceniu nauczycieli” (I) *), wypowiadając się z całą jasnością.*

Gdy przeto ogólna komisja studencka zwróciła się do mnie przed trzema laty z prośbą, abym zechciał obok Maxa Webera, który wypowiedział się o nauce jako zawodzie oraz o polityce jako zawodzie, mówić o wychowaniu jako zawodzie, skorzystałem ze sposobności, by postawić na mocnym gruncie badanie zagadnienia, jak prowadzić kształcenie nauczycieli — na gruncie analizy działalności pedagogicznej oraz jej założeń psychicznych. Czy taka metoda zgłębienia istoty duszy wychowawcy, a więc metoda, która z istoty aktu kształcenia stara się wysnuć nieodzowne wymagania co do oblicza duchowego „kształciciela”, jest lub nie jest owocna, rozstrzygnąć to może jedynie faktyczne przystąpienie do rozwiązania tego zagadnienia na takiej wła-

*) Zob. „Przypisy” na końcu książki.

śnie drodze. Czcigodny przyjaciel mój, A l o j z y F i s c h e r, dostrzega w takiej metodzie — jeżeli go tylko dobrze zrozumiałem — próbę, podjętą przy użyciu niewłaściwych środków. „Również i dedukcyjne ujęcie tej kwestji jest niedostateczne", powiada on; „pokrywa się ono łatwo piaskiem konstrukcyj doktrynerskich, wychodząc z mniej lub więcej założonego, ale nie uzasadnionego, pojęcia (mianowicie: wychowania), i tam nawet, gdzie, rzec można, przypadkowo znaleziono intuicyjnie słuszny punkt wyjścia dla wywodów, one same poruszają się w stylu bezwzględnego wymagania, które nie zadaje sobie trudu, by zbadać, jak je ujęły w przeżyciu i wkluczyły jako dominanty we wzrastanie swoje jednostki, zawsze przecież skończone i ograniczone". (II) Na tę opinję można będzie zgodzić się w tym tylko wypadku, jeżeli się do niej włączy — przyjęte wraz z tem odrzuceniem drogi dedukcyjnej — założenia co do owych podwójnych nieostrożności. W przeciwnym jednak razie mam na sprawę tę pogląd odmienny. O ile tylko uda się ująć właściwie istotę aktu kształcenia, wówczas wynikają stąd w każdym razie k o n i e c z n e wymagania względem struktury duchowej tego, który ma go wykonać z powodzeniem. Zarazem zaś wymagania te są wówczas dostępne tysiąckrotnej weryfikacji na prawdziwych duszach wychowawców z przeszłości i teraźniejszości. Czy wymagania te są również w y s t a r c z a j ą c e, to już inna sprawa.

Metoda ta nie różni się zasadniczo od sposobu, przeprowadzonego z takiem powodzeniem przez E d w a r d a S p r a n g e r a w jego „Formach

życia". Również i M a x W e b e r wszedł na podobną drogę w rozprawie swej p. t. „Polityka jako zawód", biorąc za punkt wyjścia pojęcie państwa. Spranger poszukuje leżącej u podstawy danej dziedziny kultury — zasady wytwarzania jej dóbr i wykrywa przytem „owe zasadnicze bodźce duchowe, które są czynne w poszczególnym człowieku, o ile bierze on udział w mniejszym albo większym stopniu w danej dziedzinie i jest w nią tak lub owak wpleciony".

Pedagogika jest taką dziedziną kultury. Zasada wytwarzania jej dóbr, a mianowicie osobowości, charakteryzuje akt pedagogiczny. Stąd wyprowadzić się dadzą działające w danym człowieku motywy wzgl. predyspozycje pedagogiczne. Wszystko, oczywiście, zależy od tego, czy ujęto właściwie główną zasadę czynności pedagogicznej. Wówczas jednak ta metoda rekonstrukcji duchowej jest pewniejsza, niż wszelka inna.

Na szybkie ogłoszenie tego badania nie mogłem się zdecydować, gdyż zdawałem sobie sprawę z trudności, z tem związanej. Pierwszy krótki wykład wyników tego badania oddałem po upływie półtora roku — na życzenie przyjaciela mego Zollingera z Zurychu — rocznikowi „Szwajcarskiego Towarzystwa Ochrony Zdrowia w Szkole" z r. 1919-go. Następnie prosili mnie usilnie przyjaciele, bym pracę swoją uprzystępnił w oddzielnem wydaniu również i czytelnikom w Niemczech.

Tak więc oddaję badania niniejsze w formie znacznie pogłębionej i rozszerzonej nauczycielstwu niemieckiemu. Im mniej najbliższa przyszłość po-

zwoli nam ukształtować zewnętrzne formy organizacyj pedagogicznych, tak jak one dotychczas snuły się przed moją duszą, tem bardziej nieodzowna staje się sprawa rozwiązania zagadnień, dotyczących kształcenia nauczycieli, z całą miłością i rozwagą, do jakich jesteśmy zdolni. Mam nadzieję, że badanie moje do tego się przyczynić może. Z pewnością zaś zdoła ono pomóc w rozwiązaniu dwóch zadań: poddania próbie samych siebie przez wszystkich tych, którzy już wybrali albo mają zamiar wybrać zawód nauczyciela i wychowawcy, oraz pokrzepienia samych siebie przez owych szczęśliwców, co w swym cudownym zawodzie wychowawcy i nauczyciela znaleźli duszę własną i kroczyć mogą przy spełnianiu tego zadania ku doskonaleniu swej osobowości.

Monachjum, Zielone Świątki r. 1921

PRZEDMOWA DO WYDANIA DRUGIEGO I TRZECIEGO

Niniejsze nowe wydanie zachowało dawną metodę i, co do myśli zasadniczych, nie różni się ono od wydania pierwszego — w trzech pierwszych rozdziałach. Natomiast w wielu miejscach odwołuje się znacznie szczegółowiej do dobrze nam znanej „duszy wychowawcy" — do Pestalozziego, którego postać tak nam zbliżono niedawno w związku z setną rocznicą jego śmierci. Jeśli prawdą jest twierdzenie, wysnute z naszych badań, że struktura duchowa wychowawcy opiera się na tkwiącym w głębi istoty — społecznym rysie miłości, że z miłości tej, a nie z jakiejś innej skłonności, płynąć musi pęd do poznania pedagogicznego, że jednak ani sama miłość, ani też sama wiedza pedagogiczna nie jest wystarczająca do owocnej działalności p r a k t y c z n o - p e d a g o g i c z n e j: — życie Pestalozziego jest tego przykładem najbardziej pouczającym.

Całkiem nowemu opracowaniu uległ rozdział czwarty już w d r u g i e m wydaniu. Kilka dalszych uzupełnień i ulepszeń tegoż rozdziału podjęto w wydaniu t r z e c i e m. Wyprowadzono w nim

z wyników trzech pierwszych rozdziałów żądania, dotyczące organizacji kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. W wieloletniej walce o głębsze wykształcenie tych nauczycieli — kości tymczasem zostały rzucone: faktem się stało w różnych krajach, a przedewszystkiem w Prusach, wykształcenie akademickie na podstawie nauki przygotowawczej, zdobywanej dzięki naszym dziewięcioklasowym szkołom wyższym. Inne kraje będą musiały pójść za przykładem tamtych, jeśli nowa droga okaże się właściwa. W ten sposób urządzenia, służące kształceniu nauczycieli szkół powszechnych, wydobyto ze ślepej uliczki, jaką była dawna ich organizacja, i włączono do ogólnego systemu kształcenia pracowników umysłowych. Zarazem posunął się wgórę wiek rozpoczynania zawodu praktycznego, co również oddawna już uznawano za konieczne. Tak oto kraje niemieckie wstępują na tę samą drogę, na którą po wielkiej wojnie weszła też Anglja w swych nowych ustawach szkolnych i dekretach od r. 1922 do 1926, a którą dawno już szły „Colleges" nauczycielskie najlepszych pośród uniwersytetów w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej.

Ta wszelako reorganizacja może tyleż korzyści przysporzyć szkole powszechnej, ile szkód przynieść — w stosunku do dawnego kształcenia nauczycieli. Idzie nie o zewnętrzne formy organizacji sprawy kształcenia, lecz o to, w jakim duchu jest ona przeprowadzana. Ten zaś wyrastać musi z istoty „duszy wychowawcy", jako też z zadań szkoły powszechnej. Wówczas jedynie, gdy na tę normę będzie zwrócona należyta uwaga, współczesne spo-

soby rozwiązania problematu akademickiego kształcenia nauczycieli wyjdą na dobre szkole powszechnej. Od tego jednak wszystko zależy. Albowiem państwa o ustroju republikańsko-demokratycznym szybkim krokiem zbliżają się do upadku, gdy większości ich obywateli nie można doprowadzić do arystokratycznego ustroju duszy. Głęboko też rozumiał tę prawdę — Pestalozzi.

Monachjum, w lipcu r. 1930

I. OGÓLNA FORMA ŻYCIOWA WYCHOWAWCY

1. Różne znaczenia wyrazu „wychowawca". Sens wyrazu „wychowawca" bywa wieloraki. Pierwszem zadaniem naszem jest zbadanie, jaką treść lub myśl łączymy z tem słowem. Pośród znaczeń, wykrytych w ten sposób, znajdzie się to, które jest przedmiotem niniejszej rozprawy. W tym celu prześledzimy użycie wyrazu „wychowawca".

Od czasu ukazania się książki Langbehna, zatytułowanej „Rembrandt jako wychowawca", która wywołała świetną satyrę pod nagłówkiem „Piekielny Breughel jako wychowawca", o bardzo wielu przedstawicielach kultury niemieckiej podejmowano mniej lub bardziej głębokie rozważania, usiłujące ująć ich z takiego właśnie punktu widzenia — „jako wychowawców". Wystarczy przypomnieć przeróżne zarysy o „Fichtem jako wychowawcy", o „Goethem jako wychowawcy", ale też o Steinie lub o Bismarcku jako wychowawcach. W naszych — pedagogicznie nastawionych — czasach wyzyskuje się chętnie do tego rodzaju rozważań zwłaszcza rocznice jubileuszowe.

Trudno chyba w tym względzie o nieporozumienie. Wielkie osobowości są zawsze krzewicielami wartości wiecznych. Wszystkie wartości wieczne, czyli — jak je też nazywa filozofja — bezwzględnie ważne, prą do tego, by się rozprzestrzenić. Gdy zagłębiamy się w wyższy byt tych osobowości i dajemy się porwać ich wartościom, otwiera się dla nas droga do państwa wartości. Zachodzi możliwość, że w ten sposób nas samych porwie wyższy byt tych wielkich lub choćby jedna jego strona i że tak przeżytą wartość znów w sobie ożywimy w miarę swych sił — zależnie od właściwości naszej odrębnej natury. Tak więc wielkie osobowości są wobec nas w swym bycie i działaniu stawiane jako wzory, które w pewnych warunkach mogą lub bodaj powinny skłonić nas do pójścia za niemi.

Gdy ujmiemy dość szeroko to znaczenie wzoru, okaże się, że każdy człowiek jest wychowawcą drugiego w dobrem czy też złem. Życie żadnego człowieka nie przemija całkowicie bez wpływu na ludzkie otoczenie i potomność. Nasz byt i działanie są w równym stopniu wynikiem obcowania ludzkiego w przeszłości i teraźniejszości, jak przyczyną bytu i działania naszych narastających pokoleń. W wartkim strumieniu ludzkiego powstawania i zanikania miniony byt „bezimiennych" rozplenia się tak samo, jak i „nieśmiertelnych", z tą tylko różnicą, że u pierwszych działanie odbywa się jedynie bezpośrednio, od człowieka do człowieka — niejako przez dotknięcie — i staje się coraz bardziej niedostrzegalne, gdy tymczasem u drugich do działania bezpośredniego przyłącza się jeszcze działanie z od-

dali, wywierane przez ich dzieła, w które wcielili swą duszę, i że to pośrednie działanie ich minionego bytu po śmierci twórców przejawia się częstokroć silniej jeszcze, niż bezpośrednie za ich życia.

W tem więc znaczeniu bierzemy najogólniejsze pojęcie wychowawcy. Jest to człowiek, który dowolnie lub mimowoli wpływa na życie duchowe swych bliźnich w sensie wzniesienia ich do wyższego bytu. W obręb tego najogólniejszego pojęcia wchodzi to, co potoczne teorje wychowawcze nazywają „ukrytymi współwychowawcami".

Zgoła inne mniemanie łączy się z tym wyrazem, gdy mówimy, dajmy na to, o „Herbarcie jako wychowawcy" w przeciwieństwie do „Herbarta jako filozofa", albo o „Schleiermacherze jako wychowawcy" w przeciwieństwie do „Schleiermachera jako teologa". Również i tutaj trudno się pomylić co do znaczenia. Ma się na myśli obu jako badaczów i nauczycieli teorji wychowania. Nie idzie tutaj o to, jak dalece lub jak głęboko oni przez swe istnienie faktycznie wpływają lub wpłynęli na otaczający świat czy potomność w sensie rozpowszechnienia wartości, a w gruncie rzeczy nawet nie o to, jak dalece mogą na nie wpłynąć przez swą naukę, lecz o to, w jakim stopniu dzięki tej swojej nauce ujęli przedmiot „wychowania" w jego istocie. Treść pojęciowa wyrasta tutaj z innej kategorji naszej dążności poznawczej. Kiedy w wypadkach poprzednio wspomnianych byliśmy nastawieni praktycznie, tutaj wystąpiło na pierwszy plan nastawienie teoretyczne.

Jak mało mają z sobą wspólnego oba znaczenia wyrazu „wychowawca", okazuje się już z faktu,

że nauczyciel pedagogiki może być bardzo znacznie oddalony od nauczyciela-pedagoga. Do naiwnych nieporozumień należy stawianie w rzędzie wielkich pedagogów tych, którzy napisali uczone książki o pedagogice. To, co w matematyce albo filozofji jest słusznie wywnioskowane, że autor wybitnego dzieła matematycznego lub filozoficznego musiał również być wybitnym matematykiem lub filozofem, jest w zastosowaniu do pedagogiki wnioskiem fałszywym. Wychowawca bowiem we właściwem znaczeniu tégo wyrazu jest zawsze człowiekiem, nastawionym p r a k t y c z n i e. Bynajmniej zaś nie jest faktem bezspornym, że teoretyk, jakkolwiekby on bystro wniknął w istotę swego przedmiotu, będzie również cenny jako człowiek praktyczny. Nie narażę się chyba na sprzeciw, gdy twierdzić będę, że wśród tych, co przeszli przez życie bezimiennie, znajdzie się tysiąc razy więcej jednostek pedagogicznie uzdolnionych i wychowawców z bożej łaski, aniżeli pośród gwiazd pierwszej, drugiej i trzeciej wielkości, wymienionych w historji pedagogiki. Gdyby uzdolnienie pedagogiczne było nierozłącznie związane z uczonością lub choćby tylko z wiedzą pedagogiczną, ludzkość musiałaby już dawno ogłosić upadłość. Filozoficzne zaprzeczenie świata przez Schopenhauera nie przeszkodziło mu uprawiać w praktyce potwierdzenia świata, i podobnie jak nauczyciel psychologji niekoniecznie jest prawdziwym duszoznawcą, tak też nauczyciel pedagogiki — „pedagogik" — nie musi być w jednej osobie pedagogicznym nauczycielem — „pedagogiem". Aby pochwycić jasno tę różnicę, wystarczy przeprowadzić

paralelę między „Emilem” Rousseau'a a własnem życiem tego myśliciela. Stałe mieszanie wychowawcy teoretycznego z praktycznym, czyli, wyrażając się dokładniej, niedostateczny rozdział uzdolnienia teoretycznego od praktycznego w dziedzinie wychowania ma duże znaczenie również w sprawie kształcenia nauczycieli. To też wypadnie nam nieraz jeszcze powracać do tego punktu.

Lecz wraz z tem rozróżnieniem dotarliśmy już do trzeciego znaczenia, nadawanego wyrazowi „wychowawca”. Mamy je na myśli, gdy mówimy o P e s t a l o z z i m jako wychowawcy ludu. Idzie nam wówczas mniej o człowieka jako krzewiciela wartości, w którym to charakterze przecież każdy jest, jakkolwiek nieświadomym, wychowawcą w dobrym lub złym sensie, a jeszcze mniej o człowieka jako teoretycznego badacza czynności pedagogicznej, lecz przedewszystkiem — o pedagogicznego człowieka czynu, który na mocy swej odrębnej predyspozycji zniewolony jest dać życiu swemu upłynąć na działalności pedagogicznej.

Tutaj stykamy się z właściwą istotą wychowawcy jako człowieka, który wpływa na byt współczesnych i potomnych nietylko mimowoli jako krzewiciel wartości albo w jakichkolwiek zamiarach interesownych, lub też jako twórca jakichkolwiek dóbr kulturalnych, ale wskutek odrębnej, praktycznie skierowanej skłonności, którą utrzymują w działaniu motywy czysto pedagogiczne.

Mógłby kto pomyśleć, że przez staranną analizę jedynej w swoim rodzaju osobowości wychowawczej Pestalozziego i na podstawie jego życia

i działalności da się uzyskać czysty obraz „duszy wychowawcy". Niełatwo jednak pokonać trudności, związane z uchwyceniem ogólnej istoty wychowawcy według pojedyńczej, najdoskonalszej nawet osobowości wychowawczej, a bardzo wielkie zachodzi niebezpieczeństwo uogólnienia tego, co indywidualne. Wszelka bowiem doskonałość ludzka jest zawsze jedynie skończoną doskonałością nieskończonej idei, i bierze pokusa do sądzenia, żeśmy w skończonej doskonałości znaleźli pełne urzeczywistnienie idei.

Nawet sam Pestalozzi miał wielkie braki jako praktyczny wychowawca, a cóż dopiero — jako nauczyciel w klasie. Wprawdzie nikt z jego współpracowników i żaden obserwator nie odczuł ich głębiej i z większą pokorą, niż on sam. Jego ostatecznym, poruszającym motywem pedagogicznym nie było tak dalece podniesienie do bytu duchowego poszczególnych indywidualności, jak raczej — uratowanie społeczeństwa od upadku moralnego, w społeczeństwie zaś — podźwignięcie do czystego człowieczeństwa stanu nieposiadających, biednych, opuszczonych. Ożywiał go uniwersalizm etyczny. Wypadnie może pośród skierowanych praktycznie prawdziwych wychowawców rozróżniać tych, co zasadniczo są nastawieni na kształtowanie, podnoszenie, ratowanie poszczególnych jednostek, więc wychowawców altruistycznych, oraz innych, którzy mają bardziej na uwadze wielką całość, stan, społeczeństwo, społeczność państwową, ludzkość, czyli wychowawców społecznych. Takie rozróżnienie rysu spo-

łecznego i altruistycznego wydaje się naogół celowe. Kto jest nastawiony li tylko socjalnie, ten zawsze czuje się też zarazem jako s o c i u s, jako członek społeczności, dla której działa. Kto natomiast jest nastawiony altruistycznie, tego całą uwagę pochłania „alter", t. zn. i n n y, przyczem to, co dlań czyni, niekoniecznie przynosi też korzyść czyniącemu, w przeciwieństwie do kogoś, nastawionego społecznie. Tutaj, gdzie zasadniczo idzie nam tylko o nastawienie e t y c z n o - s o c j a l n e, t. j. o urzeczywistnienie wartości moralnej, rozróżnienie to jest bez znaczenia. Będziemy przeto mówili zawsze tylko o nastawieniu społecznem. Do wychowawców altruistycznych należałyby przedewszystkiem prawdziwe matki, do społecznych — pewni organizatorzy oświaty danej społeczności. Jest to, oczywiście, rozgraniczenie teoretyczne. Uwydatnia ono jedynie nastawienie zasadnicze, pamiętając jednak o tem, że w każdej z obu tych grup spełnia też pewną rolę punkt widzenia drugiej grupy. Aby poznać jaśniej, w jakim stopniu rozróżnienie to jest uprawnione, wystarczy odczytać w pierwszym tomie „Pedagogiki współczesnej w autobiografjach" (1) trzy pierwsze życiorysy, które odtwarzają niewątpliwie trzy zgoła różne typy.

2. I s t o t a c z y n n o ś c i p e d a g o g i c z n e j. Bądź co bądź jednak wzrok nasz będzie musiał być zwrócony na „natury pestalozziańskie", t. zn. na ludzi r o z m y ś l n e j, p r a k t y c z n e j czynności pedagogicznej — jeżeli chcemy zbadać do głębi, czem jest w swej istocie natura wychowawcy. Lecz przy wykonaniu tego zamiaru występują na-

tychmiast godne uwagi różnice. Każde bowiem świadome, rozmyślne działanie płynie z aktu woli; każdy zaś akt woli jest wynikiem albo, wyrażając dosadniej stosunek zależności, funkcją skłonności i motywów.

Pobudkami do działania pedagogicznego są przedstawienia wartości, które należy piastować, albo bezwartości, które trzeba poderwać. Piastować wartości to znaczy urzeczywistniać je albo w sobie, albo w innych ludziach, albo też w dobrach rzeczowych. Świadome urzeczywistnianie w sobie wartości jest samowychowaniem. Świadome urzeczywistnianie wartości w kimś jest wychowywaniem innych. Urzeczywistnianie wartości w dobrach rzeczowych oznacza wytwarzanie dóbr naukowych albo artystycznych, albo religijnych, technicznych, politycznych lub też społecznych. Czy zachodzi jedno albo drugie i jak zachodzi, zależy to: a) od skłonności danej jednostki, b) od natury czy rodzaju wartości wzgl. przedstawień wartości lub pobudek.

Co się tyczy skłonności, są to trwałe predyspozycje, dzięki którym budzi się w nas regularnie dążenie lub chęć do wykonania jakichś możliwych czynności, gdy przedstawimy sobie pewne ich okresy lub skutki. (2) Kiedy więc pobudki są wartościowanemi przedstawieniami celu albo skutków naszego działania, to skłonności są poprostu indywidualnemi formami wrażliwości na takie pobudki. Skłonności te są nam wrodzone jako popędy oraz instynkty albo też rozwinęły się dzięki pewnym okolicznościom z wrodzonych instynktów i popędów,

w którym to wypadku nazywamy je nabytemi. Obok niezliczonych form skłonności egocentrycznych (potrzeby władzy, potrzeby zysku, popędy do posiadania, popędy do uznania, popędy samozachowawcze, płciowe, pęd ku wolności, żądza uciech, chciwość i t. d.) i obok równie licznych skłonności altruistycznych i społecznych (litość, sympatja, przychylność, poczucie solidarności, szczodrość i t. d.) występują skłonności czysto rzeczowe, jak: rozmaite formy skłonności i zainteresowań teoretycznych, estetycznych, religijnych, technicznych, gospodarczych. Zachodzi pytanie,która z tych skłonności charakteryzuje prawdziwą czynność pedagogiczną. Rozwiążemy to pytanie równocześnie z innem, dotyczącem rodzaju lub natury wartości, od których też w pewnym stopniu zależy możność jej urzeczywistnienia.

Można bowiem naturę wartości uporządkować z punktu widzenia materjału, w którym dadzą się one urzeczywistnić. Istnieją przedewszystkiem wartości, urzeczywistniane wyłącznie w dobrach rzeczowych. Dzieje się to z wartością ekonomiczną czyli użytkową. Znajduje ona swych wyrazicieli w przeróżnych dobrach technicznych. Następnie są wartości, mogące znaleźć urzeczywistnienie zarówno w dobrach rzeczowych, jak i w osobach lub w życiu osobistem, choć o różnem zabarwieniu. Należą tutaj wartości estetyczne, tkwiące w pięknie dzieł sztuki, w pięknie tworów natury, dalej — zewnętrzna piękność człowieka i piękno jako wewnętrzna wartość pewnej określonej formy ludzkiego bytu i życia, jak występuje ono np. w „pięknej duszy" Fr. Schillera albo w ideale humanistycz-

nym W. v. Humboldta. Ale i wartości logiczne mogą być urzeczywistnione w osobach, jako że ukształtowaniem wartości logicznej jest również ściśle filozoficznie zbudowany układ sensowny, nietylko zaś abstrakcyjnie sformułowane zdanie, w którem coprawda wartość logiczna ukazuje się w najczystszej swej postaci.

Od obu grup różnią się takie wartości, które same przez się występują tylko w osobach lub osobistem życiu społeczności, jako swych wyrazicielach. Do nich należą przedewszystkiem wartości moralne i religijne. Kiedy się obok osób określa również instytucje jako religijne albo moralnie dobre, jest to rozumiane w znaczeniu przenośnem, ponieważ właśnie te instytucje, organizacje, ustawy, ustroje przepisują lub też budzą moralne albo religijne postępowanie ludzi.

Otóż, kto przy swem urzeczywistnianiu wartości ma na uwadze przeważnie lub wyłącznie wartości takie, które jako swych wyrazicieli dopuszczają osoby lub też osobiste życie danej społeczności, albo ich wymagają, — ten sam z siebie skieruje swą działalność na ukształtowanie własnej lub obcej osoby. Tutaj więc dane jest nastawienie pedagogiczne w sensie najszerszym. Kiedy jednak zbadamy, czemu człowiek z pośród możliwych kierunków i sposobów urzeczywistnienia wartości wybiera akurat te, przy których trzymać się musi materjału osób obcych, — przekonamy się bez trudu, że pozostaje to w związku z jego naturalną skłonnością do człowieka samego przez się, t. zn. z zasadniczo społecznym kierunkiem

uczucia i chcenia, z silną wydatnością w jego predyspozycji duchowej dwóch uczuć pierwiastkowych, a mianowicie: sympatji i przychylności dla człowieka. Zarazem staje się też jasne, że taka podstawowa predyspozycja pedagogiczna, pręca do urzeczywistnienia wartości w obcych osobach, niełatwo ostać się może bez skłonności do urzeczywistnienia jej we własnem, osobistem życiu. Natomiast odwrotnie: skłonność do urzeczywistniania wartości w samym sobie nie musi być nieodzownie związana ze skłonnością do tego, by również innych uczynić wyrazicielami wartości. Naporowi wszelkich wartości objektywnych do urzeczywistnienia się uczyniono zadość, gdy się tak lub owak urzeczywistniły. Ale istotą sympatji, podstawy wzruszeniowej wszelkiej czynności pedagogicznej, jest wczuwanie się w drugiego. Wczuć się — to znaczy: w innym znów przeżyć siebie. Dlatego urzeczywistnienie wartości w innym bodajże nie jest możliwe bez urzeczywistnienia jej w nas samych. Natomiast urzeczywistnienie wartości w nas samych — właśnie dlatego, że nie wymaga ono sympatji jako skłonności podstawowej — nie musi prowadzić do działania pedagogicznego w stosunku do innych.

Człowieka tedy, w którym przeważają podstawowe uczucia sympatji i przychylności (miłości) dla bliźniego, nazywamy człowiekiem o kierunku społecznym, przyczem świadomi jesteśmy wspomnianej wyżej szczególnej formy człowieka altruistycznego. A więc dusza wychowawcy jest duszą typu społecznego. Niekażdy człowiek o kierunku społecznym musi koniecznie mieć naturę wycho-

wawcy, ale każda prawdziwa natura wychowawcza musi należeć do typu społecznego.

3. Czynność pseudo-pedagogiczna. Taka jest główna cecha duszy wychowawcy. Ma to doniosłe znaczenie dla wszelkiego kształcenia nauczycieli, byśmy nie tracili z oczu tej cechy zasadniczej, o ile wymagamy, by nauczyciel był również wychowawcą. Nie jest to bynajmniej konieczne, jak w dalszym ciągu zobaczymy jeszcze wyraźniej. Skłonność do wywierania wpływu na człowieka w sensie kształtowania lub rozpowszechniania wartości ważnych może też należeć do zgoła innej grupy skłonności, niż społecznej. Nie wolno nam wszelako takiego wpływania nazwać pedagogicznem. Nie można dość silnie wskazywać na to, że całe dzieje pedagogiki obfitują w tak zwane zabiegi pedagogiczne, mające zewnętrznie tylko formę czynności pedagogicznej, t. zn. urzeczywistniania wartości w człowieku. Bywają wychowawcy i organizacje wychowawcze z pobudek czysto egoistycznych. Kto chce jedynie wykształcić dzielnych rzemieślników, przydatnych urzędników, zręcznych rolników na użytek pojedyńczego przedsiębiorcy albo też jakiejś społeczności, ten urzeczywistnia pewne wartości w osobach, jednak nie z przychylności dla drugiego, lecz z samolubstwa lub ogólnych skłonności utylitarnych.

Podobnież bywają wychowawcy i urządzenia wychowawcze z czystej potrzeby władzy, a celem ich jest dostarczenie sobie lub jakiejś społeczności uległych narzędzi, posłusznych poddanych, wiernych sług określonej organizacji. W pedagogu o kierunku

eksperymentalnym urzeczywistnienia wartości w obcych osobach rodzą się nie z sympatji i przychylności, lecz ze skłonności naukowej, z zainteresowania teoretycznego. Myśl o faktycznym takim pedagogu w czystym stanie zawiera nawet sprzeczność wewnętrzną. W nim bowiem nie przejawia się już w działaniu człowiek społeczny, lecz teoretyczny, zachodzi zaś wielkie niebezpieczeństwo, że zainteresowanie czysto teoretyczno-pedagogiczne doprowadzi wkońcu do całkowitego zmarnowania się praktycznego wychowawcy, realizatora wartości, nastawionego na człowieka, nie zaś na rzeczy.

Co więcej, nawet urzeczywistnienie w innym człowieku wartości moralnych i religijnych nie musi płynąć z zarysowanego powyżej zasadniczego nastawienia społecznego. Dzieje się to zwłaszcza z wartościami religijnemi. Zdarzają się ludzie szczerze religijni bez głębszej sympatji i przychylności względem bliźnich. Lecz wartość religijna, która ich zupełnie opanowała, prze do urzeczywistnienia, a ponieważ urzeczywistnienie to jest możliwe jedynie w człowieku, dochodzą oni do wywierania wpływu religijnego we wszelkich formach zewnętrznych czynności pedagogicznej, bez względu na odrębną naturę tego innego człowieka. Jeśli jednak czynność pedagogiczna, jak wszelkie inne działanie twórcze, jest kształtowaniem wartości ważnych, musi ona mieć na względzie możliwość kształtowania wartości w innym. Możliwości takie nigdy nie są nieograniczone. Aby je poznać, potrzeba głębokiego wejrzenia w predyspozycję duchową tego innego. Jakżeż miałoby się uzyskać takie wejrzenie bez głę-

bokiej sympatji i przychylności dla drugiego, które jedne tylko dają nam klucz, pozwalający wniknąć w jego osobliwe życie duchowe? Bez takiego wejrzenia jednak czynność pedagogiczna nazbyt łatwo wyradza się w postępowanie przymusowe, które może, owszem, osiągnąć w wychowaniu zewnętrzne formy postępowania wartościowego, ale rzadko i tylko przypadkowo prowadzi do istotnego, wewnętrznego ukształtowania wychowanka.

4. Typowe formy życia. Dotychczasowe badanie pouczyło nas, że dusza wychowawcy musi należeć do typu ludzkiego, który możemy nazwać „społeczną formą życiową”. Zarówno dla tego pojęcia, jak i dla dalszych naszych badań ma znaczenie, jakie inne formy życia są prócz niej możliwe. Albowiem poznanie form życia ludzi odsłania przed nami zasadnicze prawo, z którego wynikają ich sposoby urzeczywistniania wartości, ich działania twórcze. Wprawdzie każdy człowiek jest odrębnym i jedynym w swoim rodzaju systemem przeróżnych wrodzonych i nabytych skłonności i uzdolnień, ale w każdym takim systemie występują z większą lub mniejszą wyrazistością pojedyńcze szczególne skłonności, które stanowią o jego prawie kształtowania; na mocy tych skłonności możemy zaliczyć danego człowieka do określonej grupy form życiowych, jak właśnie człowieka pedagogicznego — do społecznej formy życia. Gdyby można było z zupełną jasnością przejrzeć nawskroś każdy zosobna indywidualny system skłonności w całem ich spojeniu i sprzężeniu — jak, dajmy na to, zawikłany system naczyń i komórek w mikroskopijnych

poprzecznych i podłużnych przekrojach łodygi roślinnej — łatwiej wówczas dałoby się ustalić, w jakich dziedzinach działalności ludzkiej leżą możliwości czynu poszczególnej jednostki.

Co więcej, gdyby badanie to mogło być podjęte już we wczesnem dzieciństwie, a więc niejako w stanie pączkowania duszy ludzkiej, znałoby się zarazem dziedzinę pracy, do której jednostka jest wewnętrznie powołana. Możnaby wtedy nastawić całe wychowanie nietylko pod kątem powołania, lecz również — „człowieka", jaki się może przejawić w danym zawodzie, człowieka w najlepszem znaczeniu tego wyrazu. Droga bowiem do czystego człowieczeństwa prowadzi jedynie przez dziedziny pracy, do których jesteśmy wewnętrznie powołani. Jednym z największych błędów naszej publicznej organizacji nauczania jest to, że się pragnie wykształcić najpierw „człowieka", ogólnie wykształconego człowieka, jak to się mówi zazwyczaj, a potem dopiero — szczególnego, jakiego potrzeba w życiu zawodowem. Głębszy powód tego błędu tkwi jedynie w tem, że w większości wypadków nie wiemy wczas, a wtedy nawet, gdy na wyższym szczeblu dojrzałości wychowanka mielibyśmy możność dowiedzenia się, również nie zadajemy sobie trudu, by wiedzieć, do czego poszczególny człowiek jest powołany wewnętrznie. Gdybyśmy u dziecka wiedzieli już zgóry, do czego jest powołane wewnętrznie na mocy całej swej predyspozycji, na którem z niezliczonych pól pracy ludzkiej leży największa jego sprawność rzemieślnicza i duchowa, niewątpliwie odrazu urządzilibyśmy według tego nasze wycho-

wanie, bez najmniejszej nawet potrzeby zaniedbywania w jego wykształceniu pierwiastka ogólnoludzkiego, bez konieczności zatracania człowieka w pracowniku zawodowym.

Cóż, kiedy środki naukowe takiego poznawania duszy są dziś dopiero w stadjum rozwoju. Potrzeba nam nato przedewszystkiem psychologji, którą Dilthey nazwał deskryptywną, opisową, psychologji, którą możnaby też nazwać syntetyczną w przeciwstawieniu do psychologji analizującej, wykładanej na naszych uniwersytetach. Psychologja różnicowa Williama Sterna, zmierzająca również do przedstawienia typów duchowych, nie pomoże nam chyba na dalszą metę w rozwiązaniu kwestji zasadniczej, jakkolwiek może się stać pożyteczna, gdy najprzód będą ustalone w poszczególnych typach właściwe ustroje duchowe. To jednak, że ktoś należy do typu wyobrażeniowego lub uczuciowego, lub pamięciowego, do typu uwagowego lub reaktywnego, nie orzeka wcale, czy jest on stworzony na lekarza, na kupca, czy na wychowawcę. Psychologja deskryptywna musiałaby ustalić znamiona dla najrozmaitszych typów ludzkiej struktury duchowej. Nie mogłaby jednak tego dokonać bez dokładnego zbadania różnych systemów kultury, będących przecież niejako objektywnym osadem pewnych indywidualnych jak i kolektywnych struktur duchowych. System kultury, ogarniający nauki, pozwala nam zapuścić wzrok do warsztatu i twórczości pewnych duchów, tak samo jak system kultury, obejmujący sztukę, religję czy technikę. Wszelkie takie systemy kultury są opanowane przez pewne naczelne zasady

lub metody. Mają na ukształtowaniu swem i rozwoju wyciśniętą pieczęć danej zasady, pozwalając tem samem na wnioski wsteczne o strukturze duchowej tych, którzy dokonali czegoś wydatnego na gruncie takiego systemu kultury.

Edward Spranger, znakomity profesor filozofji i pedagogiki na uniwersytecie berlińskim, dał w cennej swej książce p. t. „Formy życia" (3) opis głównych typów indywidualności, który jest bodajże najbardziej owocną ze wszystkich prób, podejmowanych przez innych, jak Bahnsen. Sigwart, Ribot, Paulhan, Fouillée, Stern i t. d. Charakteryzuje on typy indywidualności nie zapomocą cech czysto psycho- lub fizjologicznych, lecz przez odwoływanie się do właściwości i praw, imanentnych względem różnych systemów kultury czyli — zamkniętych w ich obrębie. System jego ustanawia sześć takich typów duchowych: człowieka teoretycznego, człowieka wyobraźni, człowieka religijnego, człowieka społecznego, człowieka gospodarczego, człowieka władczego. Typy takie są zawsze, rzecz prosta, idealnemi konstrukcjami, których nigdy — z bardzo rzadkiemi wyjątkami — nie można znaleźć w czystym stanie. Wielka wszelako wartość takich ustalonych typów polega na tem, że pomagają nam tworzyć mierniki do oceny poszczególnych jednostek ze względu na główne ich predyspozycje, ze względu więc na charakterystyczne dla nich zdolności do działania, zgodnie zaś z temi miernikami — stosować najogólniejsze środki wychowacze; pomagają jednak pod warunkiem, że są typami nietylko koniecznemi, ale też wystarczającemi, by przedsta-

wić ogół możliwości, tkwiących w naturze ludzkiej. Nie mogę tutaj podać dokładnej charakterystyki poszczególnych typów; zmuszony jestem odesłać czytelnika do samego dzieła. Chciałbym tylko uwydatnić *jedną* cechę tych typów, a mianowicie: każdorazowe *prawo zasadnicze*, któremu podlega każdy z tych typów.

Człowiekiem teoretycznym jest ten, którego rozwojem duchowym kieruje przeważnie prawo przedmiotowości czyli popęd do poznania objektywnego. Jest to człowiek, który zawsze i wszędzie usiłuje pojąć rzeczywistość, byt.

Natomiast *człowiek wyobraźni*, artysta, nie chce ujmować rzeczywistości przedmiotowo. Przeciwnie, pragnie on przedstawić i w swej czynności przywieść do *działania* podmiotowe znaczenie rzeczywistości — tak, jak ją przeżywa. Kiedy człowiek teoretyczny walczy z treścią przy stwierdzaniu jakiegoś zjawiska, to artysta pasuje się z formą, chcąc przedstawić swoje przeżycie danego zjawiska.

Człowiek *religijny* zależy we wszystkiem, co uczyni i czego zaniecha, od stosunku wszystkich zjawisk i wszelkiej rzeczywistości do jakiegoś wyższego związku duchowego, tak iż jego wewnętrzny pęd życiowy osiąga spokój w stanie absolutnego przezwyciężenia, pojednania i czystej duchowości.

W człowieku *społecznym* najwyższem prawem jego życia jest czysta miłość dla człowieka. Zasadniczym jego popędem nie jest ani poznanie, ani kształtowanie, ani stosunek do czegoś nadzmysłowe-

go, ale czysta miłość dla żywego człowieka wraz ze swem poczuciem solidarności, swą gotowością do niesienia pomocy i ochoczą ofiarnością.

Człowiek gospodarczy czystej wody jest powodowany przez „zasadę gospodarczą”. Zasada ta polega na tem, aby przy możliwie najmniejszem natężeniu sił i możliwie najmniejszym nakładzie wytwarzać, nabywać i rozpowszechniać dobra oraz ciągnąć stąd jak najwięcej korzyści.

Wreszcie człowiek władczy, do którego to typu należą też wielcy politycy, jest przenikniety prawem panowania. Usiłuje on zawsze i wszędzie narzucić innym kierunek swej woli w ten sposób, by cudza wola musiała się spłynąć z jego własną.

Gdyby w rzeczy samej istnieli czyści, wyłączni przedstawiciele każdego typu duchowego, wówczas każdy z nich nosiłby w piersi odrębne swoje, naczelne prawo: człowiek teoretyczny — prawo prawdy, gospodarczy — prawo korzyści, społeczny — prawo miłości, estetyczny — prawo piękna, polityczny — prawo władzy lub panowania, a człowiek religijny — prawo przezwyciężenia świata albo zbawienia.

5. Społeczna forma życia w Pestalozzim. Otośmy stwierdzili dotychczas, że wychowawcę należy zaliczyć w każdym razie do społecznej formy życia. Niema jednak wielkich wychowawców, w których nie odzywa się potrzeba zrozumienia rzeczywistości, bytu, oraz zdobycia własnego poglądu na świat i życie. Niema takiego, w którym nie drga również prawo, rządzące człowiekiem

estetycznym, conajmniej w tym stopniu, w jakim stara się on ukształtować osobowość wychowanka w kierunku określonego ideału wykształcenia. Co więcej, gdziekolwiek w dziejach ludzkości napotkamy wielkiego wychowawcę, stwierdzimy też, że żyje w nim zasada religijna w jakiej bądź postaci. Wszystkie te strony przecież nie wyznaczają istoty duszy wychowawcy. Istota owa tkwi jedynie w miłości dla człowieka. Kto nie zdoła żyć w miłości dla drugiego, ten już zgóry jest stracony jako wychowawca. Tem, co unieśmiertelniło Pestalozziego jako wychowawcę, była nietylko jego nauka, lecz przedewszystkiem jego życie, skąd wypłynęła najgłówniejsza treść jego nauki. Wstrząsa to duszę do głębi, jak ten bohater wychowania — u szczytu powodzenia w Iferten, kiedy sława jego rozeszła się po całej Europie i ludzie tysiącami pielgrzymowali do niego ze wszystkich krajów — mimo podeszłego wieku, mając już blisko 70 lat, odczuwa trawiącą go tęsknotę, by wszystko opuścić i, jak niegdyś w Stans, dni swe i noce poświęcać sierotom i wątłe ich, zaniedbane, skarłowaciałe duszyczki podnosić do czystego człowieczeństwa. Niezależnie od całej swej sławy i tego napływu obcych do jego zakładu, wydaje się on sobie „niby wóz, obrócony osiami do góry, co to furczące koła ma tylko jako zabawkę dla dzieci". „Dopóki", tak mówi on do Schmida, „zapomocą domu dla biednych dzieci nie pokazałem, jak o własnych siłach zapobiec ubóstwu, dopóty metoda moja służyła tylko szkole, nie zaś życiu, i dzieło moje jest nawpół jeno dokonane".

Kiedy w 73 roku życia, obarczony długami, dostaje od księgarza Cotty 50 tysięcy franków za zbiorowe wydanie swych dzieł, poświęca te pieniądze na wspomaganie odsetkami kapitału po wszystkie czasy teorji i praktyki pedagogicznej, na wychowywanie nauczycieli i nauczycielek ludowych i na założenie w Clindy tuż koło Ifertenu, jako szkoły doświadczalnej, zakładu wychowawczego dla ubogich dzieci (4). I ma on nadzieję, że jego dzieło ostatnie w Clindy „duchowi ludzkiemu w Europie wydzwoni inną godzinę wyzwolenia, niż jakobinizm rewolucji". Ale i ten sen również spełzł na niczem. Nie daje się on jednak wypłoszyć z duszy tego człowieka. Dopiero, gdy starcowi 81-letniemu, zdawna już opuszczonemu przez wszystkich, wnuk jego Gottlieb zaczyna jeszcze budować dom dla ubogich dzieci w Neuhofie, tuż obok niego, dusza jego przyjmuje to jak zbawienie, choć wie on, że sam już nie będzie ojcem tych sierot (5).

Dość często odsłaniał Pestalozzi duszę swą do głębi. „Znam człowieka pewnego", mówi on o sobie w najbardziej rozpaczliwym okresie swego życia (6); „żyła w nim błogość niewinności i taka wiara w ludzi, jaką zna niewielu ze śmiertelnych. Serce jego było stworzone do przyjaźni, miłość była jego naturą, a wierność — najgorętszą jego skłonnością. Lecz nie był on stworzony dla świata; nie nadawał się do żadnego w nim kąta". W liście do przyjaciela o swym pobycie w Stans (7) pisze on: „To, że serce moje do nich należy, że ich szczęście jest mojem szczęściem, ich radość moją radością, musiały dzieci moje od wczesnego rana do późnego

wieczora w każdej chwili widzieć na mem czole i czytać z ust moich". Kiedy we wspomnianej już „Mowie do mego domu" z 12 stycznia 1818 r. zwraca się wprost do siedzącego przed nim wnuka, któremu przecież nie zapisał owych 50.000 franków, mówi on: „Tyś to powiedział. Chcesz być, czem ja jestem. Chcesz się stać tem, czem ja jestem. Ale srebro i złoto nie uczynią cię tem, czem ja jestem. P r z e z s e r c e m o j e s t a ł e m s i ę t e m, c z e m j e s t e m. Weź dzieło dni moich, weź sens dzisiejszej mojej fundacji w s e r c e t w o j e..., wtedy posiadać będziesz, co ja posiadam, i będziesz tem, czem ja jestem".

W zestawieniu z takiemi wyznaniami robi to dziwne wrażenie, kiedy uniwersytecki docent pedagogiki stara się wykazać, że n a p o c z ą t k u w s z e l k i e j w y c h o w a w c z e j p o s t a w y d u c h o w e j j e s t p o z n a n i e (8). Nie, na początku, w środku, na końcu jest serce, miłość, z a p a ł, e r o s p e d a g o g i c z n y, nie zaś „brak zapału i namiętności, godzący się z wolą kształtowania, a który (rzekomo) jedynie z poznania zrodzić się może". Przeciwnie: to właśnie eros pedagogiczny napędza dopiero do głębszej rozwagi pedagogicznej. Nietylko Pestalozzi jest tego przykładem, opromieniającym wszystkie czasy. Każdy prawdziwy pedagog wskazuje na erosa, jako na podstawę duchową wychowawcy. „W bezinteresownej miłości", mówi hrabia Dunin-Borkowski w swej autobiografji, „dochodzi do szczytu nietylko pełnia życia, zawarta w działalności wychowawczej, ale również jedność naukowo-pedagogicznego pojęcia nau-

czania tudzież metoda mądrości wychowawczej. Mam to niezłomne przekonanie, że teorja pedagogiczna, która w rdzeń swej treści nie wbuduje filozofji i psychologji miłości, nie może nigdy znaleźć drogi do czynu i sprawności wychowawczej. Wszelako miłość nie polega na uczuciach, lecz na udzielaniu się; tem, co sam posiada, kochający obdarza tego, kogo «kocha»".

Nie wiedza pedagogiczna tedy, ani też wogóle wielka uczoność tworzy wychowawcę. „Nagromadzona wiedza z dziedziny pedagogiki naukowej", sądzi tenże Dunin-Borkowski (9), „im dalej sięga wzrok jej twórców, w tem mniejszym stopniu będzie mogła powiedzieć: »Beze mnie nie wolno nikomu się odważyć«". Kiedy obywatelowi Pestalozziemu dyrektorjum Republiki Helweckiej powierzyło urządzenie i prowadzenie domu sierot w Stans, i mieszkał on razem z 70 sierotami we dnie i w nocy jako nauczyciel, dozorca, parobek i posługaczka, a przy tem w niewiele miesięcy sam popadł w budzące litość zaniedbanie, — wówczas nie posiadał jeszcze bynajmniej jakiejś mądrości pedagogicznej. W nieskończonej swej miłości szuka jej niezmordowanie i wśród bezustannego czynu; odrzuca przeto wszelką pomoc, bo chce najpierw z samym sobą porozumieć się jasno co do swych zabiegów pedagogicznych i nauczycielskich. Zapewne, walczy on i później też coraz bardziej i coraz goręcej o jasność pedagogiczną, o teoretyczne zrozumienie swych czynności pedagogicznych. Wszelako źródłem, przenigdy nie wysychającem źródłem mozol-

nego jego badania i działania była miłość dla rodzaju ludzkiego.

Ten najpokorniejszy ze wszystkich pedagogów świata oświadcza na przechadzce w Burgdorfie wielbicielowi swemu, późniejszemu wielkiemu geografowi, Karolowi Ritterowi (który opowiada o tem w swej autobiografji): „Nie umiem rachować, ani pisać, nie umiem gramatyki, ani matematyki, ani żadnej nauki. Najgorszy z moich wychowanków umie więcej ode mnie. Jestem tylko b u d z i c i e l e m zakładu, a inni (Niederer, Krüsi, Schmid) muszą właściwie wydobywać to, co ja pomyślę. Jestem jedynie narzędziem w ręku Opatrzności".

Kiedy Krüsi w r. 1839 przy sposobności wygłaszania mowy do seminarzystów z Gais stwierdza prawdziwość tego wyznania, dodaje na końcu: „Ale on, który obrócił europejski wóz szkolny i wprowadził go na nowe tory, posiadał coś nieskończenie wyższego, aniżeli to, coby mu dać mógł jakiś kurs naukowy: znał ducha ludzkiego i prawa jego rozwoju i kształcenia, znał duszę ludzką i środki do jej ożywienia i uszlachetnienia, widział zaś... w tysiącach faktów i doświadczeń bieg rozwoju rodzaju ludzkiego".

6. N a u c z y c i e l p e d a g o g i k i a n a u c z y c i e l - p e d a g o g. Przekonanie, że nauczyciela nie tworzy wiedza pedagogiczna, podzielał przedewszystkiem wielki współczesnik Pestalozziego — Immanuel Kant. On sam, który na podstawie pierwszej swej działalności nauczycielskiej w Królewcu pozostawił cenne pouczenie pedagogiczne (10), z wielką szczerością przyznawał się

do tego, że nigdyby nie potrafił przyswoić sobie przepisów o sztuce wychowywania, których sam jest autorem, i że nigdy może nie było na świecie gorszego niż on guwernera (11). Ja sam w ciągu długiego swego doświadczenia przy spełnianiu obowiązków wizytatora szkół znajdowałem zawsze stwierdzenie faktu, że ze wszystkich autorów pedagogicznych pośród nauczycieli szkół powszechnych i średnich, nawet i dobrych, mały tylko odsetek stanowią wybitni nauczyciele i wychowawcy. Niema w tem nic dziwnego: typ człowieka teoretycznego, głowa racjonalistyczna, zwrócona całkowicie ku uchwyceniu istoty zjawisk, rzadko tylko wiąże się w sposób wartościowy z typem człowieka społecznego, typem duchowości irracjonalnej oraz intuicyjnego ujmowania innej duszy. Kto ulega wewnętrznemu musowi i wskutek tego zmierza niezmordowanie do gromadzenia coraz to innych wiadomości, aby dzięki nim coraz pełniej uporządkować systematycznie i przekształcić własną treść myślową, ten jest w wielkiem niebezpieczeństwie, że odczuwać będzie jako coraz większy ciężar codzień powtarzającą się mrówczą pracę zawodu pedagogicznego, której sprostać może jedynie tylko przezwyciężająca wszystko miłość. Nawet we właściwej pracy wychowawczej, a przedewszystkiem w pracy szkolnej, nastawienie naukowe, skierowane do zbadania „bytu" młodzieńczego, do nauki o młodzieży, z trudem da się pogodzić z nastawieniem pedagogicznem, mającem na uwadze oddziaływanie wychowawcze — i to nawet w tym wypadku, gdy w j e d n y m pedagogu złączone są obadwa typy: człowiek teoretyczny i społeczny.

Nauczyciele szkół powszechnych, poczęści też szkół średnich, nazywają siebie tak chętnie pedagogami, a publiczność przyzwala na to uroszczenie. Tak siebie nazywają, gdyż sądzą, że są do tego uprawnieni dzięki mniej lub więcej rozległym studjom nad pedagogiką i psychologją. W jak małym stopniu uroszczenie to opierać można na takiej podstawie, pokazują powyższe rozważania z całą dokładnością. Można niewątpliwie n a u c z y ć s i ę p e w n y c h m e t o d n a u c z a n i a w szkole początkowej oraz — średnich. Jest to bądź co bądź cenne i potrzebne. Znaczenie bowiem pewnych metod nauczania jest tem większe, im mniej rozwinięty jest duch, który ma być wprowadzony do pewnej dziedziny wiedzy, oraz im bardziej idzie o takie przedmioty nauczania, jak nauka o rzeczach, wiadomości o kraju rodzinnym, początki językoznawstwa, czytania i pisania, które nie są same organiczną dziedziną wiedzy i w których zatem metoda nie polega już na budowie logicznej danej dziedziny wiedzy. W zastosowaniu do uniwersytetów, gdzie należy wprowadzić ucznia w ducha czystej nauki, wymaganie s z c z e g ó l n e g o metodycznego ukształtowania przebiegu nauki nie ma znaczenia, ponieważ czysta nauka i metoda nauki to jedno i to samo i ponieważ wniknięcie w naukę możliwe jest jedynie na drodze jej metody specyficznej.

Wszelako dla nauczyciela szkół powszechnych i średnich, szkół zawodowych i fachowych instrukcja, dotycząca metodyki jakiegoś przedmiotu nauczania, może mieć najwyższą wartość, przyczem jednak zazwyczaj nie idzie w istocie tak bardzo o stro-

nę logiczną danego przedmiotu, ile raczej o nastawienie psychologiczne względem ucznia i o nastawienie teleologiczne szkoły względem jej bezpośredniego celu, a zwłaszcza szkoły zawodowej i fachowej. Ponieważ jednak nastawienie psychologiczne zmieniać się musi w zależności od osobników uczniowskich, teleologiczne zaś — zależnie od szczególnego celu danej szkoły, przeto niema pod tym względem jakiejś metody nauczania, jedynie i wyłącznie zbawiennej. Z tego też stanowiska z konieczności daremne było niestrudzone dążenie Pestalozziego do wynalezienia m e t o d y, metody *kat' egzochen*, prowadzącej każdego nauczyciela do celu, a której zastosowanie — bez względu na osobowość ucznia — pozwalałoby osiągnąć w stosunku do wychowanka wszystko, co ma być osiągnięte. Zapewne, nieprzemijające znaczenie mieć będzie to, co on odkrył przy tej sposobności: pewne naczelne zasady rozwoju ducha ludzkiego, które muszą być położone u podstaw wszelkiej metody nauczania.

7. D o k ł a d n i e j s z e o k r e ś l e n i e s t a n o w i s k a w y c h o w a w c y w s p o ł e c z n y m t y p i e f o r m y ż y c i a. Tak więc poznaliśmy zarówno dedukcyjnie, jak i indukcyjnie, że wychowawca jest indywidualnością albo formą życia typu społecznego, t. zn. typu, którego zasadniczą postawę psychiczną wyznacza czynna miłość dla postaci moralnej jednostek lub też dla postaci moralnej społeczności, której członkiem zostać ma wychowanek, a która w zasadzie jest też społecznością, mieszczącą w sobie wychowawcę. Przytem okazało się również, że im silniej oblicze ducho-

we takiej istoty wiąże się też z typem człowieka teoretycznego, tem większe zachodzi niebezpieczeństwo, by czysto teoretyczne zainteresowanie pedagogiką nie dało wkońcu zaniknąć wychowawcy praktycznemu. Niebezpieczeństwo to wzmaga się zwłaszcza wówczas, gdy wykształcenie wychowawcy dba jedynie o ukształtowanie jego skłonności teoretycznych, nie troszczy się zaś co najmniej w równym stopniu o jego skłonności praktyczne, które muszą koniecznie jako popędy i dyspozycje tkwić przedewszystkiem w stającym się wychowawcy.

Sam nawet Pestalozzi odczuł, jak groźne tu tkwi niebezpieczeństwo. Z wielkim smutkiem ubolewa nad tem, że jego „tak wielostronne nienaturalne i niepsychologiczne próby jako wychowawcy i nauczyciela" (w Burgdorfie i w Iferten, gdzie, poszukując teoretycznie metody, był nastawiony czysto r z e c z o w o, nie zaś na osobę d z i e c i) „jego samego odwiodły od żywego uczucia czystej, wzniosłej prawdy, zawartej w młodzieńczym obrazie wykształcenia elementarnego, i pędziły go tam i sam śród wielkich omyłek, przeciwdziałających przeważnie tej wzniosłej idei" (12).

To doraźne stwierdzenie faktu w nieznacznym jednak stopniu rozjaśnia całą tę sprawę. Dużo jest zawodów, które wymagają człowieka o typie społecznym, o ile mają być wykonywane we właściwy sposób. Wskazać tu mogę na duchownego (pastora, jak go w sposób charakterystyczny dla jego zadania nazywają w wyznaniu ewangelickiem), lekarza, siostrę miłosierdzia, pielęgniarkę niemowląt, słowem wszelkie zawody, mające do czy-

nienia z działalnością opiekuńczą. A przedewszystkiem wskazuję na matkę, o ile przez nią nie rozumie się jedynie dyspozycji płci. Może też i o tem wspomnieć należy, że typu społecznego, socjalnego, nie można mieszać z socjalistycznym. Przywódcy socjalistyczni nie muszą w głębi swej istoty być naturami społecznemi; człowiek polityczny, człowiek o typie władczym tkwi w nich częstokroć tak silnie, że człowiek społeczny zupełnie zostaje odsunięty na dalszy plan. Bardzo wyraziste natury społeczne natomiast znajdujemy przeważnie z silną domieszką r e l i g i j n ą, bo też wogóle typ religijny tem się różni od wszystkich innych, że najlepiej z każdym innym się zgadza. Dlatego też w Chrystusie typ istoty społecznej promienieje dla nas tak czysty, tak daleki od wszelkiego p o p ę d u w ł a d c z e g o. I dopóki świat będzie istniał, a ludzkość będzie spragniona wewnętrznego zbawienia w duchu s p o ł e c z n y m, postać ta świecić będzie przez noc jako ideał niedościgniony.

Próbowano też określać nastawienie zasadnicze Pestalozziego jako w istocie rzeczy religijne (13). Lecz jakkolwiek strona religijna w Pestalozzim rozwinięta była silnie i głęboko, i jakkolwiek jego wyobrażenia o „naturze", „poglądowości", „uczuciu", „człowieczeństwie", „podstawowej sile człowieka" miały w sobie ton religijny tych idej ówczesnych — co Delekat wykazuje przekonywająco —, zasadnicza jego struktura była społeczna (14). Z tą czysto społeczną główną właściwością Pestalozziego połączył się następnie obok religijnego rys silnie teoretyczny, karmiony i pobudzany przez

ową główną jego właściwość, a który w Iferten nawet chwilowo opanowywał go w zupełności.

Na czem tedy polega szczególna struktura społeczna w y c h o w a w c y, która odróżnia go od wszystkich pozostałych społecznych typów zawodowych?

Powołanie jego jest niewątpliwie najbliższe powołaniu matki. Jej działalność opiekuńcza również jest zwrócona na ciało i duszę rozwijającego się człowieka, a czyny jej płyną też z m i ł o ś c i dla człowieka. Ten człowiek wszelako to jej własna krew i kość, i miłości macierzyńskiej przypada dzięki temu bezmiar naturalnych przymieszek, których z konieczności brak u wychowawcy. Naogół nie ma ona z pewnością nic wspólnego z miłością płciową. Jest to konstrukcja pewnych psychoanalityków. Lecz potężną rolę grają w niej współczucie, by nie rzec — litość dla fizycznej nieporadności dziecka, główna cecha macierzyństwa, dalej uczucie własności względem własnego dziecka, silna potrzeba miłości wzajemnej, pragnienie, by w przyszłem życiu dziecka ujrzeć wcielenie własnej nieświadomej tęsknoty za szczęściem ziemskiem. Uczucia te nadają miłości macierzyńskiej swoiste zabarwienie i tam nawet, gdzie u matek, stojących wysoko pod względem umysłowym i moralnym, miłość p e d a g o g i c z n a — że określimy w krótkości tę osobliwą formę według jej cechy szczególnej — odniosła zwycięstwo. Wychowawca widzi w dziecku przyszłego krzewiciela swych wartości, wartości ludzkich. A równie jak kocha te wartości i mniej lub bardziej wyraźnie odczuwa własną niedoskonałość pod tym względem,

tak też kocha on swe dzieło, wychowanka, w którego duszę wczuwa się, pełen wiary, nadziei, miłości i czci głębokiej. Jak każdy człowiek twórczy kocha swe dzieła duchowe jako wyrazicieli wartości, napełniających jego duszę, podobnie też wychowawca darzy miłością wychowanka swego. Lecz u twórczego wychowawcy zachodzi jeszcze możliwość miłości dla dzieła, której brak w każdym innym czynie twórczym: tworzywo, w którem kształtuje, jest jego własnem tworzywem. Dusza kształtuje tutaj bezpośrednio duszę innego, przenikając do jej głębi. Im większe jest wewnętrzne powinowactwo wartości i wyboru, tem też lepsze będą możliwości wczucia się w drugiego. Im silniejsze to wczucie się, tem większe współdrganie własnej duszy z duszą drugiego. To jest główny rys miłości pedagogicznej, która oczywiście wykazać może też niejedną inną przymieszkę emocjonalną. Bo też miłość nie jest bynajmniej uczuciem jednolitem. W tysiącznych formach krąży ona wśród ludzi, a żadna jej forma nie jest identyczna z drugą. Dlatego też nigdy się nie udało i nie uda się nigdy dać definicji, którąby raz na zawsze scharakteryzowała istotę miłości.

Otóż zapewne, każdy wychowawca jest duszpasterzem. Ale również duszpasterz w ściślejszem znaczeniu, wyłącznie religijny duszpasterz, musi różnić się od niego conajmniej w tym względzie, że on zapomocą ściśle określonych dóbr pragnie kultywować w wychowanku wartości religijne. Dzieli go od wychowacy nietylko ta okoliczność, że on częstokroć niemal wyłącznie zwraca

uwagę na życie duchowe wychowanka, nie zaś w równym stopniu na organicznego nosiciela tego życia duchowego — na ciało. Jest to nieraz wielki brak, który stwierdzamy zwłaszcza w klasztornych szkołach dla dziewcząt, a który dopiero w najnowszych czasach stopniowo ustępuje miejsca lepszemu rozumieniu rzeczy. Różni go ponadto i ten jeszcze wzgląd, że wartość religijna w jego oczach naogół góruje nad wszelkiemi innemi wartościami, co też czasem hamująco stoi w drodze koniecznemu ujęciu swoistej wartości osobowej, do której, w miarę wzrastania, zbliżyć się ma wychowanek. Bywają naturalnie też prawdziwie społeczne natury wychowawców o typie duszpasterza religijnego, a więc wychowawcy, których własna organizacja wartości dosięga swego szczytu w wartości religijnej. Ze względu na swą zwartość należą oni do najbardziej wartościowych form życia społecznego o typie wychowawczym, które ja osobiście otaczam najwyższym szacunkiem.

Podobnie jak wyłącznie religijnego duszpasterza, tak też lekarza i siostrę miłosierdzia, choćby oni, jako natury, opanowane przez prawo miłości dla człowieka, należeli do typu społecznego, dzieli dość często od wychowawcy jednostronność ich dbałości o dobro cielesne. Podobnież jednak samo już doświadczenie pokazuje, że i te także formy typu społecznego łączyć się mogą z naturą wychowawczą.

Wkońcu pragnąłbym też oddzielić od właściwego typu wychowawczego owe społeczne formy życia, w których dążenie do urzeczywistnienia wartości w człowieku zwraca się wyłącznie do doro-

słych bliźnich. Nie mają one ani skłonności, ani uzdolnienia, by móc zwracać się do dziecka małoletniego, znajdującego się zarówno pod względem moralnym, jak i umysłowym, w stadjum najsilniejszego rozwoju. Wprawdzie są niewątpliwie również wychowawcami, a mianowicie wychowawcami typu trzeciego, aktywnego, którryśmy na początku naszych rozważań oddzielili od obu pozostałych. W gruncie rzeczy potrzeba wychowania trwa przecież u znacznej większości ludzi przez całe ich życie, a przytem właśnie u owych miljonów, którym już w młodości nie przypadło w udziale staranne wychowanie, mogące poprowadzić je na ten szczebel, gdzie rozpocząć się może i rzeczywiście rozpoczyna samowychowanie — na mocy uświadomienia sobie, że się jest już nosicielem wartości. Do tej grupy należą apostołowie jakiejś idei religijnej, moralnej, społecznej lub politycznej, nauczyciele ludowi i oświeciciele ludu, zwiastuni nowych poglądów na świat, głosiciele nowego pojmowania życia i t. d. Nic w ich duszy nie ciągnie ich szczególnie do dziecka lub do młodocianych, jakkolwiek niekiedy i do nich się zwracają. Zapewne, i oni chcą urzeczywistnić swe wartości w człowieku, lecz w znacznie większym stopniu ze względu na dobra, do których przylgnęły ich wartości, aniżeli ze względu na indywidualne, odrębne kształtowanie człowieka. Pobudką ich działalności pedagogicznej jest przedewszystkiem uznawanie i potrzeba rozpowszechniania tworzących społeczność dóbr, w których widzą urzeczywistnienie swych wartości. A przeto zaciągają się zwła-

szcza w służbę duchową społeczności, garnących się do tych dóbr, i muszą się zwracać do ludzi, ponieważ ich wartości dadzą się wogóle urzeczywistnić jedynie w ludziach. Kiedy bowiem spojrzymy na te formy wychowawców pod kątem wartości, które doprowadziły ich do funkcji wychowawczej, okaże się, że są to przedewszystkiem wartości moralne i religijne. O tych jednak wiemy, że mogą przejawiać się jedynie w osobach. A przeto typ wychowawczy w tej postaci nie ma wogóle szczególnej możności wyboru, jeśli chodzi o urzeczywistnienie wartości. Może da się powiedzieć, że ten rodzaj wychowawców nie jest nastawiony na odrębną wartość osobistą, mogącą występować w niezliczonych formach rzeczywistych osobowości. Albowiem zwracają się oni przecież do ludzi, których swoista osobowość przybrała już formę mniej lub bardziej wyrazistą. Natomiast wychowawca, poświęcający swe życie początkom kształtowania osobowości — niezależnie od wartości, które on skądinąd chce urzeczywistnić — musi być nastawiony właśnie na jedyną w swoim rodzaju wartość osobową, drzemiącą w wychowanku. Wartość ta odsłania się wprawdzie dopiero stopniowo w przebiegu działalności wychowawczej. Ze względu jednak na swe możliwości, musi ona stać przed oczyma wychowawcy i wymagać dla przyszłego swego „nosiciela" owej miłości i czci głębokiej, którą wszelka istotna wartość przenosi na swych nosicieli. I on również, rzecz prosta, zaciągnął się w służbę duchową pewnej społeczności, chociażby tylko — jak Pestalozzi — w służbę moral-

nej społeczności ludzkiej. Albowiem z żądaniem umoralnienia jednostki, której służy wychowanie, zarazem jest postawione żądanie umoralnienia społeczności, której ona jest członkiem. (15)

Jeśli więc chcemy społeczny typ wychowawcy młodzieży dokładniej odgraniczyć od wszelkich innych społecznych form życia, możemy powiedzieć: wychowawca — to będąca w duchowej służbie pewnej społeczności forma życiowa podstawowego typu społecznego, która z czystej skłonności dla rozwijającego się, małoletniego człowieka, jako swoistego przyszłego nosiciela wartości wiecznych, zdoła — w miarę jego szczególnej podatności — wpłynąć w sposób określony i trwały na jego ukształtowanie duchowe i znajduje najwyższe zadowolenie w czynieniu zadość owej skłonności.

Przytem raz jeszcze podnieść należy, że dla oceny tej swoistej dyspozycji pedagogicznej jest rzeczą istotną, aby skłonność równie jak uzdolnienie do wywierania wpływu płynęły z zasadniczego prawa natury społecznej; a więc z czystej miłości dla „człowieka", t. zn. nosiciela bezwzględnie ważnych wartości ludzkich. Jakeśmy bowiem widzieli, pochop do działalności pedagogicznej rozwinąć się może również przez określone nastawienie podstawowe (strukturę duchową) religijne, estetyczne, gospodarcze lub polityczne. W tym jednak wy-

padku z owem wpływaniem łączy się pierwiastek, nie pozwalający aktowi wychowawczemu przejawić się w całej czystości. Cel wychowania, a więc kierunek wpływania wychowawczego, wówczas nazbyt łatwo zostaje ustalony zzewnątrz przez pewien — noszący na sobie znamię określonych dóbr — ideał piękności, pożytku, zbawienia, mocy, poznania, co bynajmniej niezawsze da się pogodzić ze zdolnością do kształtowania się, tkwiącą w naturze wychowanka. Jedynie miłość, zwrócona ku stającej się istocie, trwałe zadowolenie ze swoistego moralnego procesu kształtowania się, zachodzącego w wychowanku, dają — niezależnie od najwyższego uznania dla określonego celu — we wszelkich wypadkach rękojmię, że chcąc znaleźć drogę do celu, szukać jej należy poprzez indywidualność wychowanka.

W rozprawie swej p. t. „Przyczynek do fenomenologji i teorji uczuć sympatji" (16) Max Scheler podaje wprawdzie w wątpliwość możność pogodzenia miłości i wychowania. Miłość, według niego, nie jest dążeniem do podniesienia faktycznej wartości przedmiotu kochanego, np. do uczynienia człowieka lepszym lub pomożenia mu w jakiś sposób, by się stał nosicielem wyższych wartości. To mogłoby, jego zdaniem, być skutkiem (więc skutkiem mimowolnym) miłości. Natomiast, jak sądzi, właściwa „chęć uczynienia lepszym" wymaga nastawienia pedagogicznego, które sprawia, że miłość znika natychmiast i koniecznie, oraz dokonywa rozdziału między tem, czem człowiek jest, a tem, czem nie

jest, lecz w i n i e n być. Ten właśnie rozdział nie występuje wcale w miłości.

Otóż, według Schelera, miłość jest aktem zajęcia stanowiska (w przeciwstawieniu do aktów poznania), a mianowicie, a k t e m r u c h u d u c h o w e g o o d w a r t o ś c i n i ż s z e j d o w y ż s z e j. „Pospolicie", mówi on, „wartość niższa jest dana albo w postaci odczuwania wartości, która wzbudza miłość bezpośrednio, albo też — po odbytym akcie przekładania jednego nad drugi z pośród kilku danych przedmiotów". Właściwy jednak p o c z ą t e k m i ł o ś c i dla danego przedmiotu albo nosiciela wartości, w mniemaniu Schelera, może być ustalony dopiero, gdy nastąpi ów ruch do jakiejś wyższej wartości kochanego przedmiotu, kiedy więc jest on skierowany ku wartości wyższej.

W tej nawet, niezupełnie przejrzystej, definicji miłości, która, o ile może być uprawniona, z pewnością nie obejmuje wszystkich przypadków lub gatunków miłości, „chęć uczynienia lepszym", tak samo nie zamykająca w sobie wszelkich aktów pedagogicznych, jest właśnie ruchem od wartości niższych do wartości wyższych, np. od naiwnej niewinności, wzbudzającej we mnie miłość, do świadomej moralności autonomicznej, którą wartościuję jeszcze wyżej, a nawet najwyżej, albo od twórczej gry do pracy twórczej, albo też od posłuszeństwa wskutek strachu i uszanowania do posłuszeństwa wskutek wewnętrznej rozwagi i głębokiego zrozumienia i t. d. Nie widać doprawdy i trudno pojąć, w jaki sposób tutaj właśnie „chęć uczynienia lepszym" sprzeci-

wiaćby się mogła miłości. I wtedy również jej się nie sprzeciwia, kiedy ta chęć uczynienia lepszym ucieka się do środków kary. Wskazuje już na to prastara sentencja, uznawana z najgłębszem przekonaniem przez wszystkich wierzących: „Kogo Bóg kocha, tego też karci" (17).

II. RYSY ZASADNICZE NATURY WYCHOWAWCY

1. Cechy definicji natury wychowawcy. Definicja formy życia, znamionującej wychowawcę, zawiera cztery cechy, które musimy teraz uwydatnić i rozpatrzyć — każdą zosobna.

Są to — po pierwsze: czysta skłonność do kształtowania jednostki ludzkiej, górująca nad wszelkiemi innemi skłonnościami, tak iż wychowawca znajduje najwyższe zadowolenie w okazywaniu czynem tej skłonności.

Po drugie: uzdolnienie do czynienia też zadość tej skłonności w sposób skuteczny, t. zn. do tego, by istotnie dokonać ukształtowania jedynej w swoim rodzaju duszy wychowanka — w miarę jej podatności plastycznej.

Po trzecie: swoisty rys, polegający na zwracaniu się właśnie do stającego się człowieka, t. zn. przedewszystkiem do osobowości, pozostającej w stanie pączkowania czyli — jak to się wyraża inaczej — do dusz małoletnich jako nosicieli wartości.

Po czwarte: trwała określoność wy-

wierania wpływu na rozwój, t. zn. wola dopomożenia duszy indywidualnej — z uwzględnieniem jej odrębnej natury — do stania się ową strukturą wartości, do której już w zarodku jest predysponowana.

Nie będziemy uwydatniali szczegółowo piątej właściwości, że wychowawca musi się też poczuwać do służby duchowej względem pewnej wspólnoty wartości, której jest członkiem. Celem ostatecznym wszelkiego wychowania jest osobowość moralnie autonomiczna; droga do niej prowadzi przez dobra wspólnot wartości i życia, do których należy też i wychowawca — wspólnoty rodzinnej, religijnej, zawodowej, narodowej. Jako prawdziwy wychowawca, nie może on zgoła uniknąć tego, aby chodzić drogą ich dóbr i tem samem czuć się w ich służbie. Lecz ostateczna i najwyższa usługa, jaką on może oddać społeczności, polega na tem, by poprowadził wychowanka do wolności moralnej, mocą której ten znów czuje się zobowiązany do współpracy w umoralnieniu zawsze niedoskonałej wspólnoty wartości, choćby się miał narazić na to, że zostanie przez nią ukamienowany. Tego rodzaju postawa pedagogiczna wychowacy tkwi ostatecznie w idei humanitarności, t. j. umoralnienia ludzkości. Taka jest ostatnia i najwyższa służba, którą wychowawca pełni dla wspólnoty. Jeżeli jest zupełnie nią przeniknięty, wówczas można go nazwać naprawdę wychowawcą z powołania. „Wtedy odzywa się w nim", mówiąc słowami Antoniego Heinena (18), „ów głos wewnętrzny, co zwie się sumieniem, a który ludzkość zdawiendawna przeżyła i ujrzała widomie jako głos Boga. Jego sumienie już wtedy nie jest

heteronomiczne, lecz nie jest również w sensie indywidualistycznym autonomiczne, tylko jest wówczas głosem Boga, a więc teonomiczne". W tym bowiem wypadku już nie kierują nim dobra wspólnoty, ale czyste wartości prawdy, piękna, moralności, świętości, których doskonałe urzeczywistnienie przedstawiamy sobie jedynie w Bogu, podobnie jak możność ich przeżycia sprowadzić zdołamy do praw świadomości, skąd niejako odzywa się do nas głos tego, co wieczne.

Wszystkie tedy działania, płynące z uwydatnionych powyżej czterech właściwości duszy wychowawcy, wzrastać powinny na czystej glebie istoty społecznej, której rysem podstawowym jest miłość, owa wielka zagadkowa miłość, co nigdy nie gaśnie i zawsze świeci, co uśmiechem spotyka zarówno cnoty jak i wady, co nie zna zmęczenia ani rozczarowania, co zawsze ma nadzieję i nigdy nie rozpacza, co może też stanowi istotę pewnego ogólnego uczucia, nad którem jeszcze się później zastanowimy, a które Harald Höffding nazwał w swej książce z r. 1918 — „wielkim humorem".

Tak więc uczyniliśmy w swej analizie znaczny krok naprzód. Możemy teraz, mając za nić przewodnią cztery te cechy oraz ich podstawę, przeniknąć głębiej w istotę natury wychowawcy.

2. Cecha pierwsza. Podaliśmy jako pierwszą cechę czystą skłonność i wiecznie tryskającą z jej zaspokojenia, nigdy nie wysychającą szczęśliwość przy wpływaniu na wzrastanie młodzieży. Prawdziwa natura wychowawcza nie może się obejść bez przestawania z młodzieżą. Nauczy-

ciel, który poza szkołą nie zajmuje się uczniami, może owszem być całkiem użytecznym wykładowcą, ale jest bardzo daleki od właściwej natury wychowawcy, o ile mu, naturalnie, pilniejsze obowiązki, jak, przypuśćmy, piecza nad własną rodziną, nie przeszkadzają koić tej tęsknoty jego życia tak, jakby tego pragnął. Główną jego potrzebą nie jest obcowanie z dorosłymi, lecz przebywanie wśród małoletnich. Kiedy byłem jeszcze nauczycielem gimnazjalnym i nie miałem innych obowiązków poza swym urzędem, przebywałem ze swymi uczniami lub wpobliżu nich zawsze, gdy to tylko było możliwe. Przyłączali się do mnie w drodze do szkoły i kiedy wracałem do domu. Na ślizgawce uczyłem ich swoich sztuk łyżwiarskich, w wodzie nurkowałem i pływałem z nimi w zawody; w wolne od zajęć popołudnia i w dni świąteczne wędrowałem z nimi po okolicy i zaznajamiałem ich z krajem i ludźmi, z florą i fauną, a kiedy wakacje zbliżały się do końca, a ja tyle tygodni spędziłem w oddaleniu od uczniów, z dnia na dzień rosła we mnie tęsknota za pracą w szkole. Niełatwo powiedzieć, co jest źródłem tego czystego zadowolenia, jakie sprawia obcowanie z młodzieżą. Samo tylko nazwanie go miłością dla młodzieży nic nie tłumaczy. Albowiem uczucie miłości może być proste, ale może też składać się z mnóstwa uczuć pierwiastkowych, pośród których częstokroć rolę znaczną, a nieraz nie pozbawioną niebezpieczeństwa, może grać silna, zabarwiona uczuciowo świadomość miłości wzajemnej, przywiązania ze strony młodzieży, posiadania jej serca, uznania, radości z pomyślnych wyników własnej

pracy, a więc — uczuć w gruncie rzeczy samolubnych. Gdy rzucę okiem wstecz na własną dawną działalność, wydaje mi się, że jednem z głównych źródeł tej naturalnej przychylności była pewna równość usposobienia, właściwa mojej naturze duchowej, t. zn. w tym wypadku — jakaś d z i e c i ę c a b e z r e f l e k s y j n o ś ć w wykonywaniu licznych czynności życiowych. Prawdziwy wychowawca zachowuje przez całe życie pewnego rodzaju usposobienie dziecięce, przejawiające się wciąż odnowa, chociaż dawno już pancerz zastanowienia i refleksji okrył jego duszę. Jeżeli wszystko, co człowiek przedsiębierze n i e gwoli urzeczywistnienia c e l ó w z e w n ę t r z n y c h, nazwiemy grą, w której tedy będą również zawarte wszelkie możliwe rodzaje działalności artystycznej oraz wszelkie rodzaje przejawów samego tylko uczucia życiowego i różnych jego manifestacyj, wówczas właściwość, którą tu mamy na myśli, najlepiej chyba określić jako z a d o w o l e n i e z g r y. Każdy może doświadczyć na samym sobie, że nawet wiele form z a d o w o l e n i a z p r a c y ma ten sam charakter, co zadowolenie z gry, a mianowicie zadowolenie z samej przez się c z y n n o ś c i tworzenia.

Ten zmysł dziecięcy w całej swej naiwności, szczerości i ufności widzimy rozwinięty w sposób wręcz jedyny w swoim rodzaju u Pestalozziego. Jak w młodości otrzymał przezwisko „Henio Cudak z Głupiogrodu”, tak w starości sam siebie nazywa jeszcze dzieckiem „z siwemi włosami”. „Tak miło jest człowiekowi”, mówi on, „być trochę dzieckiem, wierzyć, ufać, kochać, powracać do błędów, pomy-

łek, głupoty, być lepszym i prostoduszniejszym, niż wszystkie te szelmy" (19). Nic nie może zachwiać jego zaufania do ludzi. W „Gazecie Szwajcarskiej" z r. 1782 daje czytelnikowi następujący wizerunek własny:

A u t o r: W życiu swem byłem zawsze dzieckiem, dlatego też każdy tysiące razy płatał mi figle.

C z y t e l n i k: Ale taki powinienby siedzieć w kącie, wstydzić się i milczeć.

A u t o r: Ma pan zupełną słuszność, mój panie!

C z y t e l n i k: Czemu tego nie robisz?

A u t o r: Robiłem to przez długi czas. Ale litość we mnie budzą liczni ludzie, którzy, podobnie jak ja, są przedmiotem zabaw, i tym pragnąłbym bardzo dawać od czasu do czasu dobrą radę...

C z y t e l n i k: Obawiam się, że ciągle jeszcze jesteś dzieckiem!

A u t o r: Chcę zostać niem aż do grobu. T a k m i ł o j e s t c z ł o w i e k o w i b y ć t r o c h ę d z i e c k i e m, w i e r z y ć, u f a ć, k o c h a ć, powracać do błędów, pomyłek i głupoty; być lepszym i prostoduszniejszym, niż wszystkie te szelmy przez swoją złość, a wkońcu stać się też mądrzejszym od nich. Łaskawy panie! Wbrew wszystkiemu, co się widzi i słyszy, t a k p r z y j e m n i e m y ś l e ć z a w s z e o c z ł o w i e k u j a k n a j l e p i e j, i chociaż mylimy się codzień, przecież — c o d z i e ń w i e r z y ć z n ó w w s e r c e l u d z k i e, a wybaczać mędrcom i głupcom, którzy nas z obu stron wprowadzają w błąd.

O tem, że takie dziecięce usposobienie może mieć swoje wady, a nawet niebezpieczeństwa, poucza nas już życie samego Pestalozziego. Mimo to jednak istota wychowawcy jest zawsze spokrewniona z istotą dziecka pod względem tej wierzącej natury dziecięcej. Musi on pozostać dzieckiem. Albowiem ta wiara Pestalozziego opierała się na innej wierze: w boskość najgłębszego rdzenia ludzkiego ducha. Z tego rodzaju pokrewieństwa płynie nietylko owo swoiste poczucie solidarności, wiążące z sobą wychowawcę i wychowanka, a które nazywamy naturalną przychylnością wzajemną, lecz także nieodzowna wrażliwość na osobliwe skłonności, zainteresowania i potrzeby młodzieży, równie jak zdolność do sprawiedliwej oceny sposobu, w jaki młodzież żyje i udziela się otoczeniu.

W miarę jak naiwna dziecięcość i zadowolenie z licznych czynności życiowych ustępują w wychowawcy miejsca wzmagającej się refleksyjności i ogólnemu rozwojowi duchowemu, skłaniającemu się do teoretyzowania — usuwa się też na dalszy plan jedna z głównych właściwości wychowawcy praktycznego, chociaż bezwątpienia nie może ona nigdy zaniknąć w czystych naturach wychowawczych (jak w Pestalozzim). Z większą może słusznością da się powiedzieć, że to osobliwe zadowolenie zakrywa coraz bardziej ochota do poznania pedagogicznego, jakkolwiek u jednostek, uzdolnionych pedagogicznie, odzywa się ono od czasu do czasu wciąż na nowo. Tylko ludzie o miernej predyspozycji pedagogicznej z wiekiem oddalają się całkowicie od duszy dziecięcej. Oni sami może dziecin-

nieją coraz bardziej, ale nie zachowują swej duszy dziecięcej.

Ta potrzeba wywierania wpływu na wzrastanie młodociane i owo czerpane stąd zadowolenie ma jako jedno z głównych swych źródeł — p r z y c i ą g a n i e s i ę dusz pokrewnych lub wyczuwających swe pokrewieństwo. Nie tłumaczy tu wszystkiego pociąg, związany z sympatją dla dziecka. Pomijając niższą formę sympatji, „synergję" (20), naśladowcze współ - p o s t ę p o w a n i e, rozumiemy przez sympatję pewien rodzaj współ - o d c z u w a n i a, „synestezę", bez łączności przedstawień i myśli. Sympatja taka nie tworzy już sama przez się więzi miłosnej między tymi, co doznają zgodnego uczucia. Jak słusznie zaznacza Ribot (21), może ona w pewnych okolicznościach nawet wyłączać miłość, jak znowu w innych może więź tę przygotować. „Bywają ludzie", mówi on, „którzy, widząc kogoś cierpiącego, czemprędzej wynoszą się cichaczem. Chcą się uwolnić od własnego bólu, wywołanego przez sympatję. Zdarzają się nawet wypadki, kiedy mus współczucia prowadzi do odrazy".

Ale jest jeszcze trzecia, najwyższa forma sympatji, wyrastająca ze współbrzmienia, h a r m o n j i s e n s o w n y c h s t r u k t u r ludzi — bądź to skończonej, bądź też powstającej struktury sensownej. Nazwałem ją „synenoezą". Ludzie o równym religijnym, filozoficznym, moralnym, politycznym poglądzie na życie i świat czują się naogół bardziej przyciągani do siebie, niż ludzie, mający poglądy różne. Czują się członkami wspólnoty wartości,

z którą w swem przekonaniu są wewnętrznie związani na mocy tych samych dóbr i której służą zapomocą nowych urzeczywistnień tych wartości dobrotwórczych. Tak też prawdziwy wychowawca czuje się przynależnym ze swym wychowankiem do tej samej wspólnoty wartości, choćby nią była jedynie najwięcej ogarniająca wspólnota — ludzkości, żyjącej i działającej w wartościach duchowych. Nastawienie takie nazwano też uniwersalizmem etycznym. W takim razie Pestalozzi był uniwersalistą w znaczeniu najszerszem. Żył on w idei czystego człowieczeństwa, widział w dziecku boskie podstawy onegoż i umarł z myślą o ukształtowaniu tej swojej społeczności duchowej. Ale nie trzeba nawet tak szeroko rozpinać skrzydeł tego uniwersalizmu. Antoni Heinen ma zupełną słuszność, gdy oświadcza, że „matka, w której odezwało się uczucie macierzyńskie, jest uniwersalistką dla małego światka swej rodziny; nosi ona w sobie tę rodzinę jako żywą całość; żyje, obejmując wzrokiem tę całość i dążąc do jej ukształtowania przez oddanie samej siebie w służbę całości". Tak samo też jest uniwersalistą wychowawca, najgłębiej związany ze swym narodem przez wartości duchowe i dobra, do których one przylgnęły, i oddający się na mocy tych węzłów umoralnianiu całości zapomocą swej funkcji wychowawczej. W tym duchu jest on świadom swej głębokiej łączności z tem, co dopiero powstaje, i z niego wyrasta to, cośmy nazwali czystą skłonnością do wywierania wpływu na wzrost małoletnich, nie dlatego, że wychowanek posiada już analogiczną strukturę

sensowną, lecz ze względu na to, że się ona rozwija w nim dla dobra społeczności, do której obaj należą.

Wynika stąd bezpośrednio, że działalność wychowawcy jest zupełnie bezinteresowna, t. zn. płynie z moralnej idei społeczności. Jest to coprawda jedno z najcięższych wymagań, jakie stawiać możemy wychowawcy. Albowiem nasza szczęśliwość jako wychowawców jest związana z ziemią. Za miłość naszą i oddanie oczekujemy miłości wzajemnej. Było to jednem z najboleśniejszych rozczarowań Pestalozziego, że opuszczając Iferten, znalazł tylko czterech chętnych wychowanków, którzy na jego prośbę gotowi byli towarzyszyć mu, starcowi 79-letniemu, do jego Neuhofu, gdy tymczasem wszyscy inni zachowali się odmownie. A jednak, jakkolwiekbyśmy za miłość naszą i oddanie oczekiwali miłości wzajemnej, nie może ona być motywem naszego postępowania pedagogicznego. O miłości własnej, mającej inne motywy, wogóle mówić nie będziemy. Motywem postępowania pedagogicznego winna być jedynie struktura wartości wychowanka, a wraz z nią — społeczności. Warto przecież zwrócić uwagę na słowa Dunin-Borkowskiego w jego autobiografji (22): „Nieskończenie subtelną złudę samolubnej miłości własnej częstokroć odkrywa się dopiero po latach, kiedy dawni uczniowie, dochowując nam wierności, jako ludzie dojrzali opowiadają o przedziwnych hamulcach w swem wybijaniu się na wyższe stanowisko. Wychowawca w tej sile tamującej rozpoznaje własny brak bezinteresowności. Gdy uczeń świadomie i jasno nie dostrze-

ga tej bezinteresowności w wychowawcy, wpływ jego nigdy nie będzie długotrwały".

3. Cecha druga. Ale ta pierwsza cecha natury wychowawcy, czysta skłonność do wywierania wpływu na dorastającą młodzież, nie jest jeszcze bynajmniej rękojmią powstania praktycznego wychowawcy. Mimo całej swej nieskończonej miłości dla biednych i opuszczonych, mimo całej swej czystej skłonności do służby wychowywania i do umoralniania rodzaju ludzkiego — Pestalozzi nie był wychowawcą praktycznym. Potrzeba tu jeszcze, po drugie, uzdolnienia do tego, by tę przychylność zużytkować we właściwym kierunku. I to również uzdolnienie, jakkolwiek może i musi później dzięki pewnym zabiegom bardzo się rozwinąć, jest pierwiastkową, wrodzoną dyspozycją wychowawcy. Jeśli chcę całkiem ogólnie wpłynąć na coś, co jest jeszcze w zawiązku, to muszę w jakiś sposób móc najpierw zrozumieć tę stającą się istotę. Stworzono objektywne, przynajmniej teoretycznie, przyrządy, aby umożliwić to ujęcie istoty ludzkiej, fizjologję, teoretyczną naukę wychowania, psychologję ogólną, przedewszystkiem zaś — psychologję pedagogiczną. Jakkolwiek jednak daleki jestem od niedoceniania wartości tych środków zaradczych, muszę stwierdzić, że stają się one przecież wartościowe tylko w ręku człowieka, posiadającego naturalne uzdolnienie do wniknięcia w rdzeń innej konkretnej istoty, do zrozumienia jej lub conajmniej uchwycenia przeczuciem w jej całokształcie. Nieodzowna jest tutaj niejako wyssana z mlekiem matki właści-

wość, która cechuje również historyka, dramaturga, dobrego powieściopisarza: zdolność dywinacyjnego, intuicyjnego ujęcia duszy ludzkiej z ułamków słów, postępków, gestów, czyli — poszczególnych sposobów wyrażania się człowieka. Jest to kierunek „myślenia wedle konkretu i oglądu”, który również Karol Muthesius podnosi jako składnik nadawania się do zawodu nauczycielskiego. Reguły i prawa ogólnej psychologji empirycznej nie dają nam jeszcze klucza do jedynej w swoim rodzaju duszy indywidualnej. Choćbyśmy byli wielkiemi psychologami, to jednak pewna jakaś natura duchowa może na zawsze pozostać dla nas księgą z siedmiu pieczęciami. Możemy, naodwrót, nie mieć pojęcia o subtelnych badaniach psychologji naukowej, a mimo to — dzięki jakiejś wrodzonej zdolności wczuwania się, wzmożonej przez doświadczenie i wprawę — rozwiązać zagadkę pewnej jakiejś duszy ludzkiej. Na doniosłość tej zdolności wczuwania się w ucznia zwraca też uwagę E. Hylla (23).

Wszelako do tej wrodzonej subtelności psychicznej, ze względu na którą ludzie różnią się między sobą tak samo, jak pod względem rozsądku lub siły woli, musi przyłączyć się coś drugiego, a mianowicie zdolność zastosowania też w danej chwili tak uchwyconych właściwości w sposób należyty zgodnie z naszemi zamiarami. I tutaj również sama znajomość reguł pedagogicznych, mających przecież zawsze charakter ogólny, przyda się o tyle tylko, że powstrzyma nas od grubszych uchybień; rzeczą konieczną jest tutaj to, co się na-

zywa t a k t e m p e d a g o g i c z n y m, mianowicie zdolność, polegająca na tem, aby szybko i pewnie poznać, a także wykonać w konkretnych wypadkach — w stosunku do tego, cośmy dzięki swej subtelności właściwie uchwycili, odpowiedni zabieg wraz ze środkami wystarczającemi. Gdy się naogół mówi o subtelności, ma się zazwyczaj na myśli zachodzące samorzutnie z uchwyceniem danej sytuacji znalezienie z niej wyjścia. Ale dobrze będzie uświadomić to sobie, że tutaj przy wrodzonej zdolności do wpływania na rozwijającego się człowieka nie idzie jedynie o intuicyjne wczucie się w każdorazową konkretną całość ustroju duszy dziecięcej, ale również o bezpośredni, częstokroć ledwo świadomy wybór właściwego środka — dzięki jakiemuś naturalnemu, dającemu się niewątpliwie wyrobić przez doświadczenie i wprawę, tak zwanemu taktowi. Ten takt — jak to już widać z samego wyrazu t a c t u s — jest znowuż tylko bezpośredniem, płynącem z samego z e t k n i ę c i a s i ę z faktem, wywołaniem naszego sposobu postępowania. To, jakie środki pedagogiczne wywoła bezpośrednio owo zetknięcie, wynikło może z naszego bogactwa wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, albo z naszego doświadczenia pedagogicznego, albo też jedynie z własnej naszej moralności lub dążenia do niej.

Nic nie zdoła zastąpić tak przedstawionego taktu pedagogicznego. Żadna uczoność, żadne nawet bardzo długie pełnienie działalności wychowawczej. Okazuje się on w codziennem obcowaniu z wychowankiem: w sposobie, jak za każdym razem zmie-

niamy pochwałę i naganę, jak za każdym razem stosujemy nagrodę i karę, jak używamy swego autorytetu, jak i czego zabraniamy, jak prowadzimy swych wychowanków do galeryj i muzeów, jak traktujemy przy lekturze greckich i rzymskich klasyków t. zw. miejsca drażliwe, jak przyciągamy do siebie wychowanka lub też jak w danym wypadku trzymamy go od siebie zdaleka, jak przeoczamy pewne błędy, jak na pewne cnoty zwracamy uwagę albo nie zwracamy, jak regulujemy wypoczynek i odmierzamy pracę. Na wszystkie te rzeczy są reguły pedagogiczne. To jednak, jak stosujemy regułę ogólną w konkretnym wypadku, zmienia się zależnie od każdej jednostki. Kto zaś nie posiada nic prócz ogólnych reguł pedagogiki i praw psychologji, może być pewny, że w swych zarządzeniach pedagogicznych popełnia tysiąc razy więcej błędów, niż ten, co mało jest obeznany z temi regułami i prawami, lecz zato posiada naturalną delikatność psychicznego wczuwania się oraz intuicyjnie i bezpośrednio działającą zdolność reagowania — tak jak to za każdym razem jest pedagogicznie właściwe. Więcej nawet: to szczęście dla ludzkości, że zdolność wywierania wpływu pedagogicznego, o ile płynie ona z uczucia dla przyszłego nosiciela wartości, jest w mniejszym stopniu zależna od nabytej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, niż przeciwnie — od wrodzonej subtelności psychologicznej i pewnego, opartego na własnem dobrem wychowaniu, taktu pedagogicznego.

4. Cecha trzecia. Ta subtelność pedagogiczna, umożliwiająca uchwycenie każdorazowe-

go indywidualnego położenia człowieka, dostarcza też z biegiem czasu budulca do intuicyjnego ujęcia indywidualnego ideału osobowości, który zarodkowo tkwi w wychowanku. Niepodobna określić tego ideału li tylko racjonalnie. Dusza ludzka jest na to sama o wiele za irracjonalna. Z drugiej strony nie wolno też wychowawcy polegać przytem na samej tylko własnej zdolności intuicyjnej, irracjonalnej. Pomijając już w zupełności to, że w duchu wychowawcy muszą już naprzód być przygotowane typowe postaci idealnego społeczeństwa, tak iżby do tego ogólnego wzoru można było w jakiś sposób zastosować szczególne cechy wychowanka — idzie o to, że obraz, stworzony przez intuicję, wymaga zbadania racjonalnego. Musi on — zapomocą ciągłej, skierowanej pedagogicznie obserwacji i ostrożnego eksperymentowania — być poddany próbie ze względu na swą możliwość i trafność.

Otóż, tutaj nabiera znaczenia dla charakterystyki wychowawcy trzecia cecha naszej analizy działalności wychowawczej: zwracanie się do powstającego człowieka, t. zn. do stającej się osobowości. Zdolność obserwacji, występująca tutaj jako postulat, nie jest sama przez się szczególną cechą charakterystyczną zawodu wychowawcy. Wiele istnieje zawodów, do których jest również niezbędna. Tutaj jednak idzie o przedmiot osobliwy, który musi być obserwowany, idzie o stające się, to znaczy zmienne, znajdujące się w ciągłym rozwoju, jedyne w swoim rodzaju dusze ludzkie, idzie o obserwowanie i uchwycenie płynnego, okazującego wciąż nowe strony całkowitego zja-

wiska duchowego w odrębnej jego konkretności i o pewien wciąż odnowa korygujący sam siebie stosunek tego jedynego w swoim rodzaju zjawiska do typowego dla danego wychowanka ideału wykształcenia. Tutaj mamy przed sobą najsubtelniejszą właściwość wychowawcy, właściwość, która nigdy nie wystąpi u nikogo w formie doskonałej. Nazwę ją zdolnością do stawiania diagnozy osobowości. Zagadnienia podobne, lecz nierównie prostsze, bo czysto fizjologicznego lub nawet zgoła anatomicznego rodzaju, musi rozwiązywać lekarz, mający prześledzić skomplikowany, trudny do przeniknięcia proces chorobowy. Zainteresowanie dla stającego się człowieka, zdecydowana skłonność do obcowania z młodzieżą, subtelność, takt pedagogiczny: wszystkie te właściwości razem wzięte nie dają jeszcze rękojmi spełnienia tego ostatniego warunku, jakkolwiek nadzwyczaj go ułatwiają. Idzie tutaj niewątpliwie o spostrzegawczość, jednak nie o spostrzegawczość badacza przyrody, lecz badacza duszy, przyczem spojrzenie pierwszego jest zwrócone na to, co ogólne, drugiego zaś na to, co szczególne, — o spostrzegawczość, tak samo wrodzoną, jak u przyrodnika, i do której wyszkolenia nie mamy jednak specjalnych urządzeń, a może też nigdy mieć nie będziemy.

Albowiem tak zwana psychologja eksperymentalna po wszystkie czasy kończyć się będzie tam, gdzie się zaczynają właściwe tajemnice duszy. Psychologja analityczna jak i syntetyczna czy też opisowa może, owszem, znakomicie być pomocna, gdyż pozwala wejrzeć w związki teleologiczne życia du-

szy i dostarcza pojęć kategorjalnych, dzięki którym łatwiej niż bez nich orjentujemy się w świecie zjawisk duchowych. Może tu jest miejsce, gdzie dusza doskonałej natury wychowawczej jest najbliżej spokrewniona z duszą prawdziwego poety. Może też to jest przyczyną, dlaczego wielkie natury wychowawcze są równie rzadkie, jak wielcy poeci. Jeżeli nazwiemy wychowawcą Sokratesa, który całe życie poświęcił wychowaniu swych współobywateli, to stwierdzić trzeba, że był on nim w innym bądź co bądź sensie, chociaż i jego również myślenie pedagogiczne zawsze było nastawione na jakiś wypadek konkretny. Nie zależało mu bowiem wcale na tem, aby właśnie tę albo ową poszczególną, konkretną jednostkę doprowadzić do możliwej dla niej doskonałości; nie był on właściwie skierowany osobowo, tylko rzeczowo. Chciał przebić ulicę dążeniu do prawdy; chciał utorować drogę wiedzy, dotyczącej moralności, ponieważ wierzył, kierując się własną istotą, że byłoby niepodobieństwem, poznawszy moralność, nie postępować zgodnie z nią. Znał on jeden tylko obowiązek: „Dąż do poznania moralności", i tego obowiązku nauczał na wszystkich ulicach. I Chrystus również nie był wychowawcą w zaznaczonym wyżej sensie, jakkolwiek stał się największym wychowawcą ludzkości. Jak w Sokratesie wszędzie występuje najaw filozof, tak w Chrystusie — święty, zbawiciel. Obaj chcieli poprowadzić do świątyni moralności, lecz nie poszczególnego, jedynego w swoim rodzaju, odrębnego człowieka, tylko — ludzkość, której byli największymi nauczycielami. Powołanie wychowawcy, którego mamy

tutaj na uwadze, jest inne; chce on zbawić nie ludzkość, ale tę lub inną pojedyńczą konkretną jednostkę, i przeto jest jego nastawienie również inne. Nie jest ono zwrócone na to, co ogólne — ogólność jest mu już dana jako wartość niewątpliwa, — lecz na szczegół i na stosunek tego szczegółu do ogółu. Jego myślenie obraca się w sferze oglądu, ten zaś szczególny proces myślenia w połączeniu z intuicyjnem ujmowaniem irracjonalnego prądu stającej się duszy ludzkiej — jest bardżo osobliwem uzdolnieniem, które możemy sobie raczej uprzytomnić w idei, niż ujrzeć w jego skończonej rzeczywistości.

D i a g n o z ę o s o b o w o ś c i czyni tak trudną i wyraźnie ją wyosobnia od wszelkich innych diagnoz — t. zn. odróżnień, obserwacyj i ocen — duża możliwość ulegania wpływowi sympatji i antypatji, równie jak i własnej struktury wartości. Stosunkowo łatwo jest być objektywnym względem jakiejś rzeczy, a nawet względem żyjącego ciała ludzkiego, jakkolwiek i tutaj przesądy, sugestja, przekazane poglądy mogą dość jeszcze mącić nasze oko badawcze. Lecz aby zachować objektywność w stosunku do duszy rozmaitego rodzaju ludzi, na to potrzeba nietylko odrębnej predyspozycji, ale — niezależnie od jakiej bądź — s t a ł e g o p a s o w a n i a s i ę z s a m y m s o b ą. Sama miłość dla wychowanka nie jest wystarczająca, ani nawet miłość dla wychowanka jako li tylko przyszłego nosiciela wartości. Nic przecież naturalniejszego nad to, że natury, szybko wspinające się do poziomu nosiciela wartości, stają się dla nas sympa-

tyczniejsze, niż powolne, i że t. zw. natury pilne, zgodne, posłuszne, żywe, pogodne niejako wymuszają na nas więcej przychylności, niż t. zw. leniwe, uparte, niesforne, bez życia, melancholijne. A jednak nauczyciel jako wychowawca powinienby występować wobec nich wszystkich z jednakowym objektywizmem. Nato potrzeba mu ustroju duszy albo zdolności duchowego nastawienia, którą gotów jestem porównać z takąż zdolnością, właściwą dyrektorowi ogrodu zoologicznego w stosunku do swych zwierząt. Istnieją dla niego coprawda zwierzęta rzadkie i kosztowne, które to własności nie tkwią w istocie zwierzęcia, niema dlań jednak zwierząt ładnych ani brzydkich. Najbardziej niepozorne może mu się wydawać równie cenne, jak najbardziej wpadające w oczy; o ile kwestje ekonomiczne nie wchodzą w rachubę, dba on o wszystkie bez wyjątku z jednakową uwagą i miłością.

Otóż do właściwego postępowania z ludźmi dochodzi ten, kto codzień się stara podobnie usposobić swą duszę także w stosunku do postaci duchowych. Nastawienie takie nie każdemu się jednak udaje. Wymaga ono zupełnie określonej zdolności, zbliżonej do tego, co Höffding określił jako „uczucie wielkiego humoru". To „nastawienie wielkiego humoru" pozwala nam zawsze dostrzegać obok cech mało ważnych lub dla nas niesympatycznych również rysy wartościowe i przeto sympatyczne. Pozwala nam poznawać postać, wyznaczoną w każdej istocie w sposób swoiście teleologiczny, i oceniać poszczególne strony ze względu na t o t a l n o ś ć, całość, zjawiska. Przy tem porównaniu nie należy

coprawda przeoczać, że zoolog ma bezpośrednio przed oczyma całą celowość i wykończenie zjawiska, co nie zachodzi u wychowawcy, mającego wzrok zwrócony na stającą się istotę ludzką. To też nie chodzi jedynie o zrozumienie empirycznej „samości", uchwytnej bezpośrednio, lecz — idei osobowości, ku której jest prowadzona. Największa trudność polega na tem, że właśnie wychowawca ma albo powinien mieć jakąś strukturę wartości, a musi przecież ogarnąć miłością opiekuńczą zgoła może odmienne struktury wartości. Niema chyba potrzeby zaznaczać, że prawdopodobnie predyspozycja do tego rodzaju objektywizmu występuje silniej i szerzej u płci męskiej niż u żeńskiej, o ile tylko emocjonalność istotnie przeszkadza objektywności. Jak słusznie jednak stwierdza Heymans (24), co do żadnego innego punktu psychologji kobiet nie panuje między różnymi badaczami tak daleko idąca zgodność, jak co do tego, że kobiety reagują emocjonalnie na znacznie słabsze podniety, na równe zaś podniety reagują uczuciowo o wiele silniej, niż mężczyźni. Wszelako im silniej wzbiera życie uczuciowe, tem potężniej zalewa ono chłodny intelekt, który jest podstawą wszelkiego objektywizmu.

Zakłady, kształcące wychowawców i nauczycieli, które nie pielęgnują tego uzdolnienia, są przeto zgóry wielce upośledzone. Niema nic niezbędniejszego dla nauczyciela nad ten boski objektywizm, zwracający się do każdego z tą samą przychylnością, która przedewszystkiem umie wybaczać, więcej nawet — całkiem zapominać, która cieszy się bar-

dziej z powodu jednego grzesznika, czyniącego pokutę, niż z 99 sprawiedliwych, której nie zjednywa nigdy jedna jakaś cnota, nie odstręcza zaś poszczególne uchybienie, której żadna piękność nie znęci, a nie odstręczy żadna brzydota.

5. C e c h a c z w a r t a. Jeśli zbadamy teraz czwartą cechę, którą stwierdziła nasza analiza, a mianowicie zamiar wpłynięcia na rozwój wychowanka w sposób o k r e ś l o n y, zaprowadzi to nas do dwu całkiem różnych wymagań, które postawić można istocie wychowawcy.

Główne zadanie wszelkiego wychowania polega na tem, by określić w sposób coraz bardziej jednoznaczny sferę chcenia wychowanka, by nadać mu charakter mocny, przygotowany dzięki nawyknieniom i kierowany przez pewne zasady. Kto jednak zamierza wywierać decydujący wpływ, a przytem oczywiście wpływ o trwałej określoności — bo w tem jedynie tkwi pojęcie wychowania —, ten musi najpierw wogóle wiedzieć, czego chce; musi mieć cel, kierunek własnej woli, następnie zaś musi posiadać środki, aby to, czego chce, istotnie też osiągnąć. Wychowawca usiłuje przeto z jednej strony podporządkować różnorodnie skierowane chcenie wychowanka swej własnej stałej woli, dać spłynąć się kierunkowi cudzego chcenia z własną, skierowaną jednolicie, wolą — co jednak jest rysem podstawowym człowieka w ł a d c z e g o. Z drugiej strony musi jego własna wola mieć silny kierunek; wychowawca musi sam być charakterem lub conajmniej mieć p r e d y s p o z y c j ę oraz nieugięte dążenie do mocnego charakteru, jeżeli pochodzący

od niego decydujący wpływ nie ma być zmieniającym się wiecznie. Jedynie tylko od umocnionej w sobie osobowości, od woli całkowitej, która sama jest skierowana jednolicie, oczekiwać można trwałego wpływu na innych.

Niewszyscy ludzie mają predyspozycję, z której rozwinąć się może charakter istotny, w jakimś sensie wartościowy; nikt chyba nie podkreślił tego silniej, niż Ribot w swej „Psychologji uczuć" (cz. II, rozdz. 12). „Jest rzeczą jasną", mówi on, „że wśród niezliczonych ludzi jest niezmierna ilość takich, którzy nie posiadają ani jedności, ani wytrzymałości, ani też właściwego sobie piętna. Są to: a) bezpostaciowi, których natura uczyniła nad wszelką miarę plastycznymi, którzy ulegają wszelkim, nawet przeciwnym, wpływom; b) chwiejni, którym brak wogóle wszelkiej rozwagi, którzy pozostają niepewni i nieobliczalni, postępują w różnych okolicznościach jednakowo, a w jednakowych różnie, tak iż wydają się zupełnemi znakami zapytania". Obie grupy obejmują, zdaniem Ribota, większość ludzi. Mogą oni być przydatni do niejednego zawodu, jako wychowawcy są do niczego.

Predyspozycja do charakteru wymaga jednakowoż szczególnej analizy. Starałem się dać ją w mej książce p. t. „Charakter — jego pojęcie i wychowanie" (25) i wskazałem tam cztery źródła zadatku charakteru: siłę woli, władzę sądzenia, subtelność i wzruszalność podłoża duchowego. Z subtelnością względem zjawisk duszy dziecięcej spotkaliśmy się już w powyższej analizie. Tak samo — z jasnością sądu, gdyśmy doszli do wymagania owe-

go swoistego daru spostrzegawczości w badaniu duszy, w którym dostrzegliśmy najsubtelniejszą właściwość wychowawcy. Do wymagania siły woli prowadzi nas też wspomniany powyżej drugi istotny rys — człowieka władczego. Znaczeniem wzruszalności podłoża duchowego pod wpływem wyższych wartości oraz idej zajmiemy się raz jeszcze, gdy zwrócimy uwagę na szczególny przypadek wychowawcy — nauczyciela pewnych nauk humanistycznych. Jest mojem przekonaniem, że z tych czterech właściwości wzruszalność podłoża duchowego jest decydująca dla rozwoju trwałego charakteru. Albowiem wzruszalność ta oznacza zakres, głębokość i trwałość emocyj duchowych, które towarzyszą pojawiającym się i znikającym w prądzie świadomości przedstawieniom, pojęciom oraz ideom. Mówi nam ona to jedno, że wychowawca bardziej, niż wszelki inny typ psychologiczny, należeć musi do typu uczuciowego, to znaczy do typu, któremu przypadło błogosławieństwo silnej pamięci uczucia, a więc — duszy, w której ideje prawdy albo piękna, albo dobra, albo świętości stosunkowo łatwo wytwarzają wciąż odnowa to samo ciepło uczucia, opromieniającego ją całą. Które jednak ideje trwale poruszają duszę w wielkiej głębi — zależy to od tkwiącego w jednostce prawa indywidualnego, które jednemu każe być opanowanym przez ideje prawdy, drugiemu — przez ideje piękna, zbawienia, mocy, wolności, miłości, ekonomji, sprawiedliwości, słuszności i t. d. Zresztą, prastara to prawda: kto chce wychować charakter, musi już sam go mieć, albo w każdym razie — jako że nikt chyba nie jest

wolny i nigdy też nie będzie zupełnie wolny od słabych stron charakteru — czuć się w głębi istoty, na mocy swej predyspozycji, zniewolonym, aby dążyć do silnego charakteru.

Specjalnego jednak zbadania wymaga jeszcze drugie żądanie, do którego doprowadziła czwarta cecha zasadnicza. W reljefie duchowym wychowawcy wyłania się obok cechy podstawowej typu społecznego, posłusznego prawu miłości, pozornie rys człowieka władczego, który zmusza wolę drugiego do słuchania swej własnej woli. Powiadam: „pozornie”, bo już połączenie obu tych rysów, z których pierwszy niewątpliwie musi w wychowawcy być rysem panującym, nasuwa nam domysł, że ta skłonność nie może się posługiwać środkami zewnętrznego przymusu, będącemi właściwą cechą charakterystyczną mocy, lecz środkami, pociągającemi za sobą pewne d o b r o w o l n e wewnętrzne zwolennictwo, środkami autorytetu, który opiera się na czci, miłości, szacunku dla duchowej i moralnej wyższości.

Tam jednak, gdzie zachodzi dobrowolne zwolennictwo, można mówić o prawie mocy jedynie w sensie przenośnym. Moc, wywierana przez prawdziwego wychowawcę, to moc miłości, moc odczutej wyższości umysłowej i moralnej, moc wartości moralnych. W najwcześniejszem tylko dzieciństwie moc wyższości fizycznej i obawa przed nią odgrywa też bezwątpienia jakąś rolę. Dlatego bodajże nie ma słuszności Elza Voigtländer, kiedy w artykule swym p. t. „W sprawie psychologji wychowawcy” (26) za podstawową właściwość wychowawcy uważa

„skłonność do panowania, dominowania, rozkazywania". Zapewne, wychowawca panuje, dominuje, rozkazuje — aż do pewnego wieku wychowanka. Gdyby wszelako rozwinął tę właściwość z samej tylko skłonności do panowania, gdyby — przeciwnie — nie decydował bardzo często p r z e c i w swej skłonności do rozkazywania, przekonałby się niebawem, jak niebezpieczna jest jego skłonność, jeśli chodzi o cel wychowawczy. Właśnie najbardziej w a r t o ś c i o w e natury wychowanków odpierają wcześnie natury władcze, ludzi, kierujących się mocą. Natury takie nadają się wszędzie lepiej, niż do zajęcia wychowawcy.

Autorytet jest wprawdzie dla wychowania *conditio sine qua non.* W pierwszych latach życia wychowanka wzrost, wiek, siła, spojrzenie, głos, postawa, władza karząca wychowawcy są wystarczającemi podstawami jego autorytetu. Lecz nawet w tem stadjum skłonność do panowania i rozkazywania byłaby niebezpieczna. Ktoby bowiem rozkazywał ze skłonności do rozkazywania, uczyniłby cel ze środka, który już sam przez się winien być w wychowaniu stosowany oględnie. Bardzo jednak prędko nie wystarczają już fizyczne właściwości wychowawcy. A niech tylko mały taki wychowanek pozna lub wręcz odczuje zawsze nieuniknione słabe strony każdego wychowawcy, i niech wtedy wychowawca nie ma do rozporządzenia innych środków — może jeszcze w tych warunkach bezpostaciowcy zniosą przemoc władzy zewnętrznej, ale już nie owi, którzy są zdolni do właściwego ukształtowania charakteru. Teraz świadomość autorytetu musi w wychowanku

wyrastać coraz bardziej z uświadomienia sobie miłości oraz umysłowej jak i moralnej przewagi wychowawcy. Miejsce zewnętrznego posłuszeństwa przymusowego zajmuje wewnętrzne zwolennictwo poniewolne, wynikające z miłości i czci, aż wkońcu i ono też ustaje wszędzie tam, gdzie zamierzona przez prawdziwego wychowawcę autonomja w wychowanku jego właśnie skłania do samodzielnego przekształcenia swego systemu wartości. W tem właśnie ostatniem stadjum okazuje się błogosławieństwo wychowawcy, który nigdy nie uległ wpływowi woli władczej. Jeżeli wcześniejsze posłuszeństwo opierało się na czci i miłości, pozostaje on dla wychowanka na całe życie autorytetem we wszystkich tych rzeczach, w których wychowanek nie osiągnął własnego stanowiska.

Tak więc widzimy, że w wychowawcy nie może i nie powinien tkwić żaden rys człowieka władczego. Edward Spranger ma słuszność, kiedy mówi: „Cały świat oddziela od siebie te formy życiowe człowieka społecznego i władczego. Moc miłości działa powoli i wewnętrznie, moc polityczna — nieubłaganie i środkami zewnętrznemi”. Ta jednak miłość wesprze wychowanie, uszlachetnienie, wykształcenie, w zależności od tego, czy jest ona w wychowawcy związana z przewagą umysłową lub moralną, wyraźnie odczuwaną przez wychowanka. Wówczas dopiero jej echo w wychowanku nie jest jedynie miłością wzajemną, ale też czcią, to zaś uczucie w większym jeszcze stopniu, niż miłość sama, dobrowolnie ugina wolę wychowanka przed wolą wychowawcy. A przeto jest rzeczą zupełnie zby-

teczną do stwierdzonych dotąd istotnych cech wychowawcy dodawać jeszcze cechę posiadania autorytetu pedagogicznego, to znaczy autorytetu, „który pozwala odczuć moc swoją człowiekowi wewnętrznemu w przeciwieństwie do autorytetu policyjnego, wojskowego i patrjarchalnego", jak tego wymaga Georg Bauer w swym artykule p. t. „Zawód wychowawcy", zamieszczonym w Schmidt'a „Encyklopedji całokształtu nauczania i wychowania".

6. Streszczenie wyników. Ogarnąwszy wzrokiem wyniki naszej analizy swoistej predyspozycji pedagogicznej, dojdziemy do następującej psychologicznej struktury wychowawcy:

Na gruncie trwałej wzruszalności względem wartości duchowych oraz żywego współczucia dla cielesnych i duchowych niedoli bliźniego wyrasta popęd do niesienia duchowej pomocy wszystkim, którzy jej potrzebują. Łączy się z tem wielka zdolność wczuwania się w duszę poszczególnego bliźniego, równie jak zmysł wierzenia w boskość, tkwiącą w podstawowych prawach świadomości. W tym zmyśle wierzącym, którego nie zdoła zniszczyć żadne gorzkie doświadczenie, ponieważ korzeni jego szukać należy w szczególnej religijnej dyspozycji duchowej, tkwi pokrewna naturze dziecięcej osobowość — ochoczej do kształtowania — duszy wychowawcy, niezależnej ani od prawa pożytku, ani od prawa poznania systematycznego, ani też od woli mocy. Wskutek tej tak pokrewnej dziecku odrębności, czysta skłonność do kształtowania człowieka zwraca

się właśnie ku dziecku, z którem wychowawca ma coś identycznego pod względem swej wiary w ludzi, a w którego niewinności, jak sądzi, dostrzega zwierciadło czystego człowieczeństwa.

Ze zdolnością wczuwania się w duszę drugiego, zdolnością, pozwalającą wychowawcy zstępować w głąb każdorazowej sytuacji indywidualnej wychowanka (jakkolwiek nigdy, być może, nie dosięga on samego dna) musi iść ręka w rękę subtelność w odczuwaniu wszelkich możliwych stron życia młodocianego, która musi zarazem być związana z owym taktem pedagogicznym, zarządzającym — w trafnej reakcji na swe spostrzeżenia — coś za każdym razem odpowiedniego do wywarcia wpływu na dane zjawisko.

Co się tyczy zdolności czysto intelektualnych, to czynność myślowa wychowawcy jest bardziej spokrewniona z myśleniem poety i historyka, niż matematyka i przyrodnika. Skierowana jest bardziej na kształtowanie konkretnego zjawiska w całości, przyczem kształtowanie to następuje zawsze w związku z określoną wartością osobową, tkwiącą w stopniowo dopiero przejawiającej się jaźni wychowanka, a której uchwycenie zgóry zakłada zdolność diagnozy typowej wartości osobowej, a tem samem — swoistą objektywność.

Nieodzowna dla wychowawcy jest predyspozycja do charakteru. Wymaga ona obok wspomnianego już daru subtelności oraz zawartego już oczywiście w swoistym sposobie myślenia zdrowego ludzkiego rozsądku — w pewnym stopniu siły woli oraz wzruszalności podłoża duchowego. Jeżeli wo-

góle jakiś zawód nie może się obejść bez tego stanu posiadania, o ile nie chce wyrzec się powodzenia, to jest nim zawód wychowawcy, ponieważ jego zadaniem jest właśnie ukształtowanie charakteru. Wszelkie wyższe stopnie siły charakteru albo siły woli autonomicznej, niezbędnej do powstania charakteru, są znów ze swej strony uwarunkowane jednością, zwartością i trwałością zasad, które jako normy postępowania żyją w wychowawcy. Tem samem jednak dotykamy już d u c h o w e j struktury wychowawcy.

Lecz taka jedność i zwartość da się bardzo rzadko osiągnąć przez samo tylko poznanie. Podstawy irracjonalne są tutaj wytrzymalsze, niż inne podstawy. Jedną z nich jest podstawa religijna. Nie ulega wątpliwości, że predyspozycja religijna całkowicie prawie spłynąć się może z predyspozycją społeczną, a więc właśnie z predyspozycją do wychowawcy. Wyraża się ona przecież w tej zasadzie: Bóg to — miłość. Równie jest niewątpliwe, że na gruncie silnego religijnego poglądu na świat społeczna natura człowieka rozwinąć może i rozwinęła mocną, nie dającą się zbić z tropu ofiarność i moralną gotowość do poświęceń. Również i w Pestalozzim znajdujemy ten grunt niepożyty. Kiedy, jako starzec, nawiedzony przez wszelką niedolę, stoi nad zwłokami swej ukochanej Anny, w której ręku leży Biblja, woła on, wskazując na tę księgę: „Z tego źródła czerpałaś ty i czerpałem ja odwagę i siłę, i pokój!"

Uformowana religijność ma wszelako również swe niebezpieczeństwa dla zawodu wychowawcy,

o ile jest skłonna do zadawania gwałtu wychowankowi, który nie ma predyspozycji religijnej, albo — w razie gdy ją posiada, ale jego świat religijny rozwija się inaczej — zaczyna się stawać nietolerancyjna względem tego odmiennego rozwoju.

7. Wielki humor jako podłoże duszy. Tego niebezpieczeństwa nietolerancji unika, jak się zdaje, jedno tylko usposobienie, które mogłoby wyrastać właśnie na glebie wszelkich właściwości wychowawczych. Jest to usposobienie, nazwane przez Haralda Höffdinga w jego ostatniej książce „humorem jako uczuciem życiowem". Po wszystkie czasy wymagano od pedagogów radosności serca, pogodności istoty wewnętrznej, a tę radosność nazywano też czasem humorem. Bywa jednak pewna wesołość i rozochocenie, równie jak pewien gatunek humoru, które wkońcu stają się nudne, a nawet obraźliwe, albo wskutek swego ciągłego przerywania przeciwnemi stanami duchowemi lub swej skłonności do satyry lub szyderstwa — o wiele bardziej drażnią i zaciemniają dusze uczniów, niż je łagodzą i rozjaśniają. Jest pewien humor, odznaczający się nieprawdopodobnym brakiem zrozumienia w stosunku do pewnych młodocianych objawów zuchwałości, a który albo je wzmaga pod względem swawoli, albo też, przeoczając ich pierwiastek uprawniony, drwiąco i krytycznie im przygania.

Czemś zgoła innem jest to, co Höffding nazywa humorem jako uczuciem życiowem albo wielkim humorem. Nie jest to stan przejściowy, wyłaniająca się i znikająca znów emocja duchowa, ani też po-

prostu jakiś tylko trwały stan, który przejawia się w panującym przez jakiś czas nastroju, ale — pewne skończone usposobienie, pewien pogląd na świat, pewne ujmowanie życia. Jest to wyraz potwierdzenia samego siebie, opierającego się na samopoznaniu, „wyraz wszelako, mający wielkie spojrzenie na życie i rzetelne doświadczenie w sferze jego małostek i przeciwności, wyraz, który nie zatracił wiary w wielkość dlatego, że życie nastręcza tyle niskości i tyle cierpienia. W swem przekonaniu o wartości tego, co wielkie, nie utracił zmysłu dla wszystkiego, co małe i bolesne, co dziecinne i niedostateczne, co niedoskonałe i napozór bez wartości”. Sympatja, „czująca puls życia w skali najmniejszej, jak i największej”, zrozumienie, „włączające wszystko w jeden wielki związek”, — oto są podstawy, na których usposobienie to głównie może być rozwinięte w wychowawcy. Z głębi tego wielkiego zrozumienia i tej niewyczerpanej sympatji, dzięki którym „objawia się królestwo wartości wpośrodku surowego i zimnego świata rzeczywistości”, tryska owa cicha pogodność, ów rys słoneczny, cechujący każdą prawdziwą naturę wychowawczą, a który — kto wie — może jeszcze być przewyższony tam jedynie, gdzie człowiek prawdziwie religijny o typie aktywnym spłynął się z człowiekiem społecznym w łączny ustrój duchowy. Poza wszelką żartobliwością usposobienia kryje się powaga życia. Umysł o tem nastawieniu duszy ochrania przez żartobliwość zewnętrzną swą wyższość względem sprzeczności i przeciwieństw, z któremi walczyć mu wypada — przy serdecznem i go-

rącem trzymaniu się tego, co czyni życie godnem życia. Niema chyba poco zaznaczać, że usposobienie takie nie da się zgoła połączyć z pesymizmem. Ale jest ono również bardzo odległe od bezmyślnego optymizmu, a to właśnie ze względu na to, że zawsze jest świadome powagi życia, zewnętrznej konsekwencji praw, panujących nad naturą i społeczeństwem, oraz wielkiej ułomności natury ludzkiej. A jednak słońce jego wiary w wartości wieczne nie pozwala mu nigdy rozpaczać, tylko zawsze każe mieć nadzieję. Jakież inne nastawienie umysłu poza religijnem mogłoby być dogodniejsze, niż to, dla zawodu wychowawczego, mającego częstokroć tyle przykrości do przezwyciężenia?

Zapewne, ludzie o prawdziwym, wielkim humorze są bez porównania rzadsi, niż ludzie typu prawdziwie religijnego, a takie usposobienie duchowe, chociażby nawet wynikało z zasadniczego rysu sympatji i zrozumienia, nie musi jeszcze pociągać za sobą wewnętrznego powołania do zawodu wychowawcy małoletnich. A jednak — jeżeli Höffding ma słuszność, że Cervantes i Shakespeare byli takimi niedościgłymi krzewicielami wielkiego humoru — dusze te wywierają wpływ wychowawczy, wprawdzie nie na pojedyńczą określoną istotę, ale na ludzkość całą, o ile żyje w nich także pęd estetyczny, zmuszający ich do objektywizowania swego poglądu na życie — w kształtach i obrazach.

8. Podstawa religijna. Lecz oto niejeden, spoglądając wstecz na wynik naszego ba-

dania, może doznać uczucia zawodu. Tak bardzośmy przywykli wymagać od wychowawcy szczebla doskonałości we wszelkich dziedzinach duszy ludzkiej i zgodnie z tem stawiać też w stosunku do zawodu wychowawczego żądania, które — gdyby musiały być spełnione — uczyniłyby wykwalifikowanego wychowawcę o wiele jeszcze większą rzadkością, niż jest i bez tego. Wszelako inna to rzecz okazać idealnego przedstawiciela swego zawodu, inna zaś — ustalić cechy powołania wewnętrznego. Jest czemś dobrem, słusznem i koniecznem, aby taki ideał stał przed oczyma wychowawcy. Nigdzie nie znalazłem lepszego wizerunku takiego ideału, a mianowicie ideału o typie r e l i g i j n y m, niż we wspomnianym wyżej artykule G. Bauera p. t. „Zawód wychowawcy" w Schmidt'a „Encyklopedji całokształtu wychowania i nauczania". Mówi on: „Człowiek, którego ukształcony duch i wola potrafią też opierać się nastrojom cielesnym i zagrażającej jednostronności wieku; który jako naprawdę dorosły wraz z całą swą wiedzą jest zakorzeniony w gruncie zbawienia chrześcijańskiego, stąd zaś wzrokiem swobodnym spogląda na świat i życie; którego skłonność wewnętrzna przynagla, aby tem, czego się nauczy i doświadczy, obdzielił innych, a zwłaszcza dorastające pokolenie, iżby ich również wznieść do dojrzałości; którego osobista przewaga jest przez nich coprawda odczuwana bezpośrednio, lecz nie jako uciskający ciężar, tylko jako siła oczyszczająca, karcąca, podnosząca i budząca; który ze świętą miłością dla młodzieży łączy szczególną zdolność zniżania się do niej i prowadzenia każdego zo-

sobna po właściwej dlań drodze do celu, wytkniętego mu przez Boga — oto jest prawdziwy wychowawca".

Każdy jednak, wybierający zawód wychowawcy, winien nietylko wiedzieć, jakich cech potrzeba mu do osiągnięcia d o s k o n a ł o ś c i, ale też — jakie cechy musi niejako mieć we krwi, aby mu wogóle wolno było odważyć się na wstąpienie do zawodu wychowawczego. Badanie nasze zamierzało przynajmniej jako tako scharakteryzować te nieodzowne właściwości. Czy są one wystarczające — to pytanie, którego nie ważę się rozstrzygać. Co więcej, jestem świadom tego, że wykryte tutaj konieczne właściwości najzupełniej nadają się jeszcze do dokładnej analizy. Muszę ją jednakże pozostawić tym, co potrafią posługiwać się lepiej, niż ja, narzędziem analizy psychologicznej.

III. WYCHOWAWCA JAKO NAUCZYCIEL

1. Różnica zewnętrzna. Dotychczas mówiliśmy o wychowawcy w ogólności. Każdy ma przytem na myśli pełnoletnią dorosłą jednostkę, wywierającą wpływ na rozwój umysłowy i moralny poszczególnej nieletniej. W obecnych czasach jednak wymagają, aby nauczyciel klasy był też wychowawcą, t. zn. aby na dość znaczną większość wychowanków wpływał jednocześnie dzięki swej sile wychowawczej, oddziaływając na ich rozwój umysłowy i moralny. Otóż jest faktem znanym zdawiendawna, że ktoś może być zupełnie dobrym nauczycielem prywatnym, a tymczasem wcale się nie nadawać na nauczyciela klasy. Podobnież wie każdy, kto pracował w szkolnictwie, że naodwrót — dobry nauczyciel klasy nie musi być dobrym nauczycielem jednostek.

Niegdyś zawód nauczyciela domowego lub wychowawcy był zawodem przejściowym do stanowiska nauczyciela publicznego. Kant był (przeszło 9 lat) wychowawcą i nauczycielem domowym w Prusach Wschodnich u księdza Anderscha, ostatnio u hr. Keyserlinga, Campe — w rodzinie Humboldta, Herbart — u pana von Steigera, Schleier-

macher — u hr. Dohna, Hölderlin — u bankiera Jakóba Gontarda we Frankfurcie n. M. Tak samo — Fichte w Zurychu, Schlegel prawie sześć lat w Bernie i Frankfurcie. Wiemy, jakie powodzenie jako wychowawcy mieli Campe, Herbart i Schleiermacher, którzy stali się potem równie doskonałymi nauczycielami. Natomiast o Kancie wiemy z własnych jego ust (por. str. 32—3), że nie odpowiadało mu stanowisko wychowawcy. Zajęcie nauczyciela domowego czyli guwernera, które niegdyś pomogło wielu wybitnym Niemcom przebrnąć przez najcięższe czasy młodzieńczego ubóstwa, dziś prawie że zanikło. Ale setki wychowawczyń, które dziś jeszcze są czynne w rodzinach niemieckich, muszą nauczać tak samo jak nauczycielki szkół ludowych i tych samych przedmiotów. Pośród nich jest wiele takich, które w szkole publicznej nie mają równego powodzenia, jakie miały w charakterze wychowawczyń. Jakiż jest powód tego osobliwego zjawiska?

2. Nastawienie rzeczowe a osobowe. Pierwszy powód, który może posłużyć do wytłumaczenia takich faktów, tkwi w różnicy między nastawieniem na przedmiot nauczania wyłącznie rzeczowem i skutecznem jego przedstawieniem objektywnem z jednej strony, a osobowem nastawieniem na przedmiot wychowania i podmiotowo skutecznem udzielaniem przedmiotu nauczania — z drugiej. W pierwszym wypadku powodzenie o wiele bardziej zależy od uzdolnienia retorycznego albo, wyrażając się ogólniej, technicznego, w drugim — o wiele bardziej od pedagogicznego, t. zn. od dopiero co zbadanych właściwości

wychowawcy. Przy nastawieniu rzeczowem zajmuje nas głównie przedmiot i tkwiące w nim prawa możliwości jego przedstawienia, przy nastawieniu osobowem — bardziej wychowanek oraz jego zdolność pojmowania. Każdy szkolny pracownik nadzorczy wie, że — o ile uzdolnienia, tkwiące w naturze wychowawczej podległych mu nauczycieli, nie wykazują równej siły — nastawieni bardziej rzeczowo, a więc zaprzątnięci zupełnie przedmiotem, panujący nad nim wszechstronnie, mający zdolność objektywnego przedstawienia rzeczy naogół są najlepszymi nauczycielami dla klas wyższych, nastawieni zaś bardziej osobowo, mający uwagę zwróconą na rozwój uczniów, przejęci czarem swoistego kształtowania dusz są naogół najodpowiedniejszymi nauczycielami dla klas niższych. Ale im wyższy jest przedmiot nauczania, z którym nauczyciel ma zaznajomić uczniów, t. zn. im trudniej jest ułożyć stosunki między poszczególnemi faktami, pojęciami, myślami, formami, im analizy stają się bardziej zawikłane, a syntezy bogatsze, im mniej naoczny jest sam materjał, tem niezbędniejsza staje się zarazem a) zdolność nastawienia czysto rzeczowego, b) zdolność kształtowania nietylko logicznie bez zarzutu, ale też skutecznego pod względem retorycznym.

Ale w ten sposób są wymagane zarazem nowe uzdolnienia, które muszą uzupełniać ogólne właściwości wychowawcze. Jedną z nich jest z d o l n o ś ć d o s a m e g o p r z e z s i ę p r z e d m i o t u n a u c z a n i a, uzdolnienie do myślenia historycznego, do odczuwania literackiego, t. j. językowo-artystycznego, do myślenia matematyczne-

go lub przyrodoznawczego, do nauczenia się języków obcych, do sztuk plastycznych, do muzyki, do myślenia technicznego, t. zn. konstruktywnie-teleologicznego, do życia religijnego i t. d. Jest zupełnie wykluczone, aby człowiek połączył w sobie wszystkie te zdolności. Tam, gdzie nauczanie zajmuje się tylko początkami i ze względu na przeciętną skłonność uczniów do tego ograniczyć się musi, nastawienie rzeczowe przy nauczaniu nie wchodzi w rachubę albo jest dopiero na dalszym planie. Wystarcza tu stanowczo uzdolnienie przeciętnej inteligencji. Tem silniejsza jednak musi być tutaj odrębna zdolność do nastawienia osobowego. Sądzę, że to jest główna różnica pomiędzy nauczycielem uniwersyteckim i trzech do czterech wyższych klas szkół średnich a nauczycielem szkół powszechnych i czterech do pięciu niższych klas szkół średnich, równie jak freblanką; a mianowicie, że jedni muszą mieć silną *rzeczową* zdolność nastawienia się oraz retoryczną siłę do wyłożenia rzeczy, drudzy zaś — silną zdolność do nastawienia osobowego i do indywidualnie-psychologicznego ukształtowania materjału nauki. Oczywiście, żaden nauczyciel nie może wykazywać zupełnego braku jednej z obu tych właściwości. Tkwi to już przecie w pojęciu nauczyciela jako „doręczyciela" przedmiotu nauczania. Wszelako punkty ciężkości charakteru pedagogicznego przesuwają się ku obu biegunom — z jednej strony do nauczyciela uniwersytetu, z drugiej — do freblanki.

Drugiem uzdolnieniem jest *zdolność do ustnego przedstawienia przedmiotu*

n a u c z a n i a, właściwy dar nauczania w znaczeniu ściślejszem. Nie każdemu, kto w zupełności panuje nad przedmiotem nauczania, udaje się przedstawić go na piśmie w sposób łatwo zrozumiały. Jeśli chodzi o „Krytykę czystego rozumu" Kanta, to — pomijając już liczne „komentarze" — mamy wprost tłumaczenia na niemiecki tego niemieckiego dzieła, gdy tymczasem wykłady Kanta musiały być w dużym stopniu pociągające dla szerszych kół, jeżeli prawdziwa jest relacja Schuberta, zawarta w pracy o życiu Kanta, że z różnych stron wciąż napływały do niego prośby o wygłoszenie prywatnych wykładów.

Otóż, co się tyczy tego daru ustnego wykładu, trzeba będzie chyba przyjąć, że istnieje pewna ogólna predyspozycja, jeśli chodzi o stanowiące zamkniętą całość wykłady, jakich wymagają od czasu do czasu w większym lub mniejszym zakresie historja powszechna, nauczanie literatury, nauka religji w szkołach średnich, historja ojczysta, nauka o kraju rodzinnym wraz z podaniami i baśniami, Biblja w klasach szkoły powszechnej. Uzdolnieniem do przedstawienia rzeczy nazywa się tutaj uwydatnienie z pośród nadmiaru zjawisk rzeczy istotnych, wiązanie w naoczne zbiorowe obrazy i objektywne przedstawianie tych obrazów z całem ciepłem duszy, przepełnionej wartością. Rzeczą istotną jest przytem ta przepełniona wartością dusza. Samo panowanie nad materjałem nie wystarcza. Jeśli kto chce nazwać taki wykład artystycznym, nie można mieć w zasadzie nic przeciwko temu. Trzeba tylko jasno sobie uświadomić, że forma najprostsza, jaką roz-

porządza dusza, pełna wyższych wartości, jest często najskuteczniejsza, i że każda dusza ma dostęp do niej, skoro się przejmie wartościami. Co więcej, ten rodzaj wymowy nie jest nawet bynajmniej związany ze słowem. Istnieje wymowność spojrzeń, gestów, wyrazów twarzy, ruchów rąk, spadku głosu, owładnięcia przez nieme uczucia, bywa nawet wymowa — milczenia. Te wszystkie formy są nieraz skuteczniejsze niż najpiękniejsze słowa, a znajdujemy je zawsze sami z siebie, kiedy serce nasze jest głęboko poruszone tem, co mamy powiedzieć. Dość jest dać duszy wielkiej i szlachetnej możność opanowania materjału, aby mieć skończonego mówcę, jakiego potrzeba w szkole, a przedewszystkiem w szkole powszechnej. Zapewne, prosta wymowność przepełnionego serca może jeszcze być wzmożona aż do poziomu retoryki jako wyraźnej sztuki, jako „ars dicendi accomodate ad persuadendum" (Cicero, „De oratore"). Ale ta sztuka była wymagana jedynie przez Rzymian jako najwyższe uzdolnienie do nauczania. Nikt jej nie wymaga od naszego nauczyciela, nie wyłączając nawet uniwersytetu. U małych dzieci i w niższych klasach szkół powszechnych może owszem być wielką zaletą umiejętność opowiadania także bajek z całą żywością i poglądowością, która płynie z żywej fantazji. Lecz i tutaj właściwem wymaganiem jest, aby dusza opowiadającego istotnie przeżywała wydarzenia i wczuwała się w swoje opowiadanie. Jeżeli istnieje ta zdolność wczuwania się, można się wyćwiczyć we wszystkiem innem; jeżeli

jej niema, wszelka sprawność artystyczna jest szkodliwa.

Zdolność przedstawienia rzeczy stawia inne wymagania w dziedzinie matematycznych i przyrodoznawczych przedmiotów nauki. Zdolność do przejrzystej analizy pojęć i konstrukcji logicznej, unikającej wszystkiego, co zbyteczne, i prowadzącej ucznia krok za krokiem do własnego stawiania pytań, jest tutaj głównem wymaganiem w stosunku do wykładu ustnego, któryby mógł zająć słuchających. Jeżeli nauczanie przedmiotów humanistycznych, literatury i religji zmierza do plastycznego ukształtowania spostrzegalnego obrazu, to dąży tutaj do logicznego rozwinięcia pojęcia ogólnego. Ogród nauczania matematyki i przyrodoznawstwa może się obejść bez słońca uczuć, choć naturalnie nauczyciel zapalony, żywy, przejęty swą nauką, i tutaj również zdziała więcej, niż trzeźwy znawca czy wykonawca. Ale to przecie rzecz ogólnie wiadoma, że w warunkach skądinąd jednakowych natury żywe pociągają ludzi łatwiej, niż ludzie cisi.

Inne jest znów wymaganie w stosunku do zdolności przedstawienia rzeczy w dziedzinach artystycznych i techniczno-praktycznych, w dziedzinach nauczania rysunku, malowania, gimnastyki, śpiewu, robót ręcznych dla chłopców i dziewcząt, ogrodnictwa, gospodarstwa domowego i t. d. Zdolność do wyrazu językowego odgrywa tutaj rolę jak najmniejszą. Kto panuje nad sprawnościami i techniką, z łatwością znajdzie niewiele słów, których mu potrzeba do nauczania. Pokazywanie, jak

c o n a l e ż y z r o b i ć, oczywiście w ramach rozczłonkowanej sensownie analizy całokształtu działania, znaczy tutaj niemal wszystko, idzie tu bowiem o umiejętność, nie zaś o wiedzę. Metodyczną analizę całości działania każdy nauczyciel takiej umiejętności podsłuchać może najlepiej w obrębie własnego swego wykształcenia i własnej owocnej pracy, o ile jej zgóry nie wyznaczają powszechnie uznane prawidła wszelkiego postępowania technicznego.

To też E. Hylla (27) nie bez słuszności postawił pytanie, czy w zasadzie może być mowa o „dyspozycji do nauczania" w znaczeniu zupełnie ogólnem, a więc bez ograniczenia się do tego albo owego przedmiotu nauczania i do określonego stopnia nauczania. Zaznacza on z całą słusznością, że nauczanie różnych przedmiotów stawia też wobec nauczyciela różne wymagania, nietylko co do jego wiedzy (oraz, jak pragnąłbym tu dodać, swoistej zdolności myślenia w danej dziedzinie), ale też ze względu na jego „dar nauczania", a jest to z pewnością słuszne, że nauczyciel może doskonale się nadawać do wyjaśniania twierdzeń matematycznych, gdy tymczasem miałby on mierne powodzenie, gdyby musiał rozpatrywać poezje liryczne. Zgodnie jednak z naszem rozważaniem miałoby się chyba prawo przypuścić, że conajmniej zdolność do ustnego wykładu s a m e g o p r z e z s i ę (pomijając oczywiście pogłębienie metodyczne, odpowiednią wprawę i bez względu na szczególny zespół uczniów), o ile cele nauczania w szkołach wchodzą w grę, naogół odbywa się równolegle z umysłowem

opanowaniem materjału z jednej strony, z przejęciem się wartością albo zdolnością analityczną wykładającego do rozczłonkowywania — z drugiej. Czem innem jest ukształtowanie lekcji przy s i l n e m w z a j e m n e m o b c o w a n i u ze wszystkimi uczniami danej klasy, o czem jeszcze później będzie mowa.

Oczywiście we wszystkich dziedzinach sprawności technicznej (zupełnie jak przy sprawności krasomówczej) gra też wybitną rolę smak estetyczny. Ale mieć smak i posiadać artystyczną zdolność kształtowania — to dwie rzeczy, mające się do siebie tak, jak strona bierna do strony czynnej. Wymaganie, aby nauczyciel szkoły powszechnej albo wykładający przedmioty naukowe w szkole średniej był też kształtującym artystą, jest żądaniem, wykraczającem naogół daleko poza możliwość i które nawet wydaje mi się przesadne. Ernst Weber stawia w swej książce p. t. „Estetyka jako podstawowa nauka pedagogiczna" (28) następujące wymagania: „Odnośnie do swego teoretycznego przygotowania nauczyciel jest uczonym, naukowcem; ze względu na swą działalność praktyczną jest on artystą z jednej strony, a pedagogiem w znaczeniu ściślejszem z drugiej. Z tej potrójnej działalności płyną wymagania, które należy stawiać jego wykształceniu". Niedawno prorektor dr. Schneider z Münstermaifeld wymagał od zawodu nauczycielskiego uzdolnień artystycznych obok inteligencji, pilności i dobrej woli (29). Więcej nawet, kiedy „wobec rzadkości wrodzonego u z d o l n i e n i a p e d a g o g i c z n e g o" mniema, że można nie

baczyć na nie w dyspozycji duchowej znacznej liczby nauczycieli, czyni on uzdolnienie artystyczne czemś takiem, czego należy wymagać nieodzownie.

Otóż jest to z pewnością całkiem słuszne: urodzony nauczyciel pod względem kształtowania swych lekcyj ma w sobie coś z kształtującego artysty, zupełnie tak jak babcia, która potrafi swym wnukom opowiadać bajki w sposób zaciekawiający, zupełnie tak, jak dziecko samo, wprowadzające do swych zabaw złudnych całą jakąś fantastyczną historję. Powiem nawet więcej: „widowisko" doskonałej lekcji zawsze miało dla mnie coś podniosłego i fascynującego. Coś z błogości, cechującej adagio beethovenowskie, płynęło przez mą duszę, gdy rzadki dobrotliwy los użyczył mi takiego widowiska, które kazało umilknąć wszelkiej krytyce pedagogiczno-metodycznej, choć nie działo się tu bynajmniej według reguł „sztuki pedagogicznej". Najzdolniejszy nawet nauczyciel zalicza takie godziny do darów Bożych. Nie można ich pragnąć; powstają mimowoli, czar godziny polega w znacznie większym stopniu na doskonałym kontakcie między duszą nauczyciela a duszami uczniów, na czemś świętem i podniosłem w owem unoszonem przez prąd miłości wzajemnem udzielaniu się sobie, — niż na zewnętrznie estetycznej doskonałości „zaokrąglonej lekcji".

Nie, po stokroć nie; nauczyciel szkoły powszechnej nie jest ani uczonym, ani artystą w ścisłem znaczeniu tych wyrazów. Nie jest on ani człowiekiem typu teoretycznego, ani estetycznego. Nie wolno mu wcale być nim. Dajcie duszy szla-

chetnej, pełnej miłości i dobroci, posiadającej głęboką wrażliwość i szacunek dla możliwie wielu wartości, a przedewszystkiem dla wartości osobowej dziecka, dajcie jej nieodzownie potrzebne opanowanie materjału, a znajdzie ona siłę kształtującą, potrzebną do sprawowania z powodzeniem świętego jej urzędu. Moc czarodziejska i siła nauczyciela ma źródło swoje we własnem przeżyciu wartości oraz w miłości i czci dla wychowanka jako nosiciela wartości, to też wszelkie kształcenie nauczycieli schodzi na bezdroża, kiedy chce ono wychować naukowców i artystów — tam nawet, gdzie idzie o wykładających nauki albo nauczycieli sztuk lub technik przemysłowych w szkołach średnich, nie mówiąc już o wypadkach, gdy sprawa dotyczy szkół powszechnych. Nauczyciel-naukowiec musi, rzecz prosta, panować nad swą nauką, daje ona bowiem j e d y n ą podstawę dla jego m e t o d y n a u c z a n i a, a jej wartości muszą napełniać jego serce. Podobnież nauczyciel jakiejś sztuki albo techniki musi być wszechstronnie wykształcony technicznie i pod względem smaku, od tego bowiem zależy chyba jego sprawność. Jednakże nauczyciel, wykładający nauki, nie musi przeto być uczonym, t. zn. wytwórczym badaczem, nauczyciel zaś sztuki lub techniki nie ma potrzeby być w głębszem znaczeniu tego wyrazu twórczym artystą, t. zn. wytwarzającym nowe wartości. Naogół nie powinien wcale być nim, jeżeli nie należy do owych bardzo rzadkich natur, łączących w sobie z równą siłą człowieka teoretycznego lub estetycznego ze społecznym. Albowiem n a u k o w c a p o c h ł a n i a o b j e k t y w n e

u j ę c i e treści zjawiska, a r t y s t ę — s u b j e k t y w n e k s z t a ł t o w a n i e formy tego zjawiska; nauczyciel zaś, przedewszystkiem nauczyciel szkoły powszechnej, winien żyć w miłości dla wychowanka jako przyszłego nosiciela wartości. Są to trzy całkowicie różne zasadnicze nastawienia duszy.

3. Z d o l n o ś ć d o p r o w a d z e n i a k l a s y. Drugi powód czynienia różnicy między nauczycielem prywatnym a klasowym tkwi w wymaganiach, jakie stawia potrzeba równoczesnego wywołania stanu wewnętrznej dyscypliny w wielkiej liczbie wychowanków. Inne to zadanie przykuć uwagę poszczególnego wychowanka zapomocą nauczania, inne zaś — przynaglić jednocześnie dużą klasę w każdej chwili trwania lekcji, aby w głębi duszy a mimowoli, bez przymusu zewnętrznego współpracowała umysłowo — wytworzyć ową karność, która jest źródłem wszelkiego powodzenia nauki w obrębie klasy.

Kto sam nie przeżył tego stanu, kiedy tajemna jakaś więź łączy duszę nauczyciela z k a ż d y m poszczególnym uczniem, tak iż ten nietylko podąża z normalnego popędu za biegiem myśli i uczuć nauczyciela, ale go niekiedy nawet wyprzedza — ten nie zna najszczęśliwszych chwil i godzin w życiu nauczyciela i nie potrafi też rozwiązać tej zagadki. Być może, jest zawsze coś irracjonalnego w tym stosunku wzajemnym. Może przyczynia się do tego owa założona już przez miłość dla wychowanków oraz cześć głęboką dla ich dusz — miłość i cześć wzajemna. Daje ona conajmniej pierwszy impuls

do podjęcia wspólnie pracy umysłowej na danej lekcji. Z pewnością też w całem zjawisku któregoś nauczyciela tkwi jakaś większa siła przyciągająca, aniżeli w innych, siła, którą słowa „wzajemna sympatja" raczej opisują, niż jakkolwiek tłumaczą. Ale istnieje jeszcze bezwątpienia pewna swoista, dająca się ująć w sposób racjonalny, właściwość nauczyciela, który wywiera takie działanie na swych uczniów nietylko od czasu do czasu, lecz trwale i w każdej chwili, kiedy tego zapragnie. Określiłbym ją jako pewną przestronność, podzielność świadomości, dzięki której jest możliwa zdolność jednoczesnego dwoistego nastawienia: na pierwiastek rzeczowy materjału z jednej strony i na pierwiastek osobowy ucznia — z drugiej. Kiedy wywołuję w duszy wspomnienie własnych moich lekcyj matematyki, przedmiotu nauczania, o którym trudno chyba powiedzieć, że sam przez się ma dla każdego bez wyjątku ucznia coś przykuwającego — widzę, że przedewszystkiem pociągało mnie przedstawianie rozwoju logicznego w całej jego przejrzystości — nawet dla najsłabszych. W czasie jednak, gdy widomie cały jestem napozór opanowany przez stronę rzeczową, wzrok mój ślizga się ciągle po klasie i dotyka twarzy każdego ucznia. Tysiąc spostrzeżeń, idących z obwodu świadomości, wpływa na bieg i ukształtowanie lekcji, pytania i odpowiedzi, rozsypane po wszystkich głowach, powiększają liczbę nawpół świadomych spostrzeżeń i oddziaływają na znajdujące się w polu świadomości — rozumowania logiczne i konstrukcje metodyczne. Nawet uczeń nie-

pytany — w krzyżowym ogniu doznaje niewątpliwie wrażenia, że znalazł się w mojem zaczarowanem kole.

Dwoiste nastawienie jest jednem z głównych źródeł swoistości takiego nauczyciela, który, jak brzmi odpowiednie wyrażenie techniczne, wzrokiem panuje nad klasą; przeważnie tkwi ono w tej okoliczności, że jakkolwiek nauczyciel sądzi, iż kształtowanie materjału pochłania go całkowicie, świadomość jego nie jest w tym stopniu ścieśniona przez to kształtowanie, by nie był też równocześnie zdolny do rozmaitych spostrzeżeń, dotyczących wpływu jego czynności, a nawet — do różnych obserwacyj i bezpośrednich sądów o tych spostrzeżeniach, ażeby wszędzie natychmiast wejść w kontakt z łatwo rozpierzchającemi się duszami uczniów.

4. Przejęcie się wartościami. U nauczyciela historji i literatury — poza tą swoistą wszechstronnością świadomości — niezbędna jest jeszcze inna właściwość: zupełne przejęcie się wartościami moralnemi, społecznemi, politycznemi lub estetycznemi tych dóbr, do których ma on wprowadzić swych uczniów. Z tem przejęciem wartościami musi łączyć się poza tem uzdolnienie do nadawania odpowiedniego wyrazu temu wewnętrznemu przeżyciu wartości. Wskazywałem już na oba te wymagania, muszę jednak raz jeszcze uwydatnić je tutaj oddzielnie. Samo tylko nastawienie logiczno-krytyczne bardzo często nie osiąga w tych dziedzinach nauczania takiej wewnętrznej karności w klasie. Pod tym względem nauczyciel historji, literatury, religji różni się od na-

uczyciela przyrodoznawstwa i matematyki. Wzruszalność podłoża duchowego nie gra w tych ostatnich nieodzownej roli. Jako wyłącznie tylko nauczyciele swego przedmiotu mogliby oni nawet być pozbawieni właściwości wychowawców, o ile posiadają wybitną zręczność do przedstawienia w sposób zajmujący przebiegu logicznego, co znaczy innemi słowami, że idą oni drogą badacza. Całkiem inaczej rzecz się ma u nauczyciela przedmiotów humanistycznych, sztuk, religji. Muszą oni być ludźmi o typie uczuciowym, ludźmi, którzy zawsze są poruszeni do głębi serca, ilekroć pełnią urząd wprowadzania swych uczniów do państwa wartości. W nowem swem dziele p. t. „Szkoła w służbie tworzącej się osobowości" (30) Gaudig odrzuca wymaganie Diesterwega, aby nauczyciel był dla szkoły tem, czem słońce jest dla wszechświata. Nie jest to zupełnie nieuprawnione; lecz Gaudig przeocza, że w dziedzinach nauczania historji, literatury i religji dobre wyniki zależą najzupełniej od osobowości nauczającego — w całkowitem przeciwieństwie do wyników w przyrodoznawstwie i matematyce, gdzie samodzielne urobienie pojęć, twierdzeń, praw leży w obrębie sił uczniowskich nawet przy oschłym nauczycielu. Zapewne, twory poetów oraz doskonałe ujęcie językowe jedności historycznych zapalają uczucie i bez drogi okólnej przez nauczyciela, a przynajmniej mogą tego dokonać w pewnych warunkach. Skoro jednak stają się one przedmiotem nauczania, wtedy — jak dowodzą wszelkie doświadczenia życia szkolnego — nauczyciel, nie ogarnięty przeżyciem wartości, może przy

całej „rzeczowości” swego wykładu uśmiercić doszczętnie cały wpływ wydarzeń historycznych i religijnych, równie jak dzieł sztuki.

5. Streszczenie wyników. Trzy uwydatnione powyżej odrębne właściwości natury nauczycielskiej: uzdolnienie do określonego przedmiotu nauczania; będące w każdym czasie do rozporządzenia dwoiste nastawienie z jednej strony na pierwiastek rzeczowy dziedziny nauczania, z drugiej na wielorakie cechy osobowe mas uczniowskich i wreszcie zdolność intensywnego przeżywania wartości — podają chyba główne cehy, jakie muszą się przyłączyć do predyspozycyj duchowych wychowawcy, aby dać poniekąd pewną podstawę wymaganiu owocnej pracy na stanowisku nauczyciela klasowego. Warunki te nie są jeszcze wystarczające, jeśli chodzi o podstawę zupełną, pewną. Ostatnim bowiem warunkiem, mogącym nawet zastąpić niejeden brak w pozostałych założeniach, jest radosne uczucie jasno uświadomionego wewnętrznego powołania do zawodu nauczyciela. O tem będzie jeszcze mowa na końcu tego rozdziału.

Wymagano poza tem całkiem ogólnie od nauczyciela specjalnego uzdolnienia retorycznego i zdolności wykładania. Sprzeciwia się temu zarówno mój pogląd teoretyczny, jak i moje doświadczenie praktyczne. Znajomość rzeczy i przejęcie się wartościami to — wymagania nieodzowne, i są one razem wzięte źródłem wszelkiej prawdziwej wymowności. Znajomość rzeczy daje treść oraz jej uporządkowanie logiczne, przejęcie się wartością — wyraz językowy i mimiczny. Właściwa jednak elo-

kwencja jest darem bogów, lecz nawet i ten dar jest fałszywem złotem, jeżeli nie tkwi w głębokim pokładzie ducha. Dalsza analiza pracy nauczycielskiej, taka, jakiej życzy sobie Hylla w swych „Pytaniach wstępnych do problematu zdatności psychicznej do zawodu nauczyciela" (31), z pewnością dałaby w wyniku jeszcze kilka innych odrębnych wymagań względem osobowości nauczyciela. Są to przedewszystkiem wymagania, pozostające w związku z żywem ukształtowaniem materjału nauczania, a zarazem też z tak zwaną formą artystyczną tego kształtowania. Sądzę wszelako, że ta analiza odsłoni tylko jakieś podrzędne, dalsze właściwości w stosunku do wspomnianych właśnie, albo że zdoła tylko wymienione tutaj cechy sprowadzić do prostszych sił duszy. Tak oto niezbędnem wymaganiem w stosunku do nauczyciela jest pilność, włożona i nadal wkładana w przygotowanie lekcji. Lecz zdolność metodyczno-artystycznego ukształtowania lekcji jako poszczególnego przeżycia nie jest bynajmniej wytworem tej pilności: jest ona swoistą predyspozycją, której wytworzyć lub zastąpić nie może ani zupełne przejęcie się wartościami, ani też pełne logiczne panowanie nad przedmiotem. Szkoła musi się zadowolić metodycznem bez zarzutu ukształtowaniem materjału, zależnem od natury tego materjału, w teoretycznych przedmiotach nauczania — przedewszystkiem od dróg myślenia naukowego. Dotyczy to również szkoły powszechnej, o ile pragnie ona i w tym punkcie przez wychowanie przyzwyczaić do myślenia logicznego. Wówczas tylko, gdy tego nie chce, wol-

no jej pójść za radą E. Webera: „Nauczyciel szkoły powszechnej nie może nigdy postępować objektywnie naukowo, jeśli chce zniewolić sobie serca dzieci” (32). Również zastosowanie karności i rządzenia pod względem swego rodzaju, zakresu i różnorodności jest zależne od niejednej irracjonalnej właściwości nauczyciela; następnie zaś sposób, w jaki uczniowie reagują na osobę nauczyciela oraz na poszczególne zabiegi dydaktyczne i wychowawcze, zależy nietylko od natury uczniów, lecz także od ducha, jaki z siebie wypromienia osoba nauczyciela. Lecz analiza tych zjawisk zasadniczo przecież da się sprowadzić do wspomnianych już zasadniczych właściwości nauczyciela i wychowawcy.

6. Wymaganie osobowości. Jak już w dawnych czasach, tak szczególniej też w obecnych wymagano od nauczyciela przedewszystkiem, żeby był osobowością. Z pośród wszystkich, którzy zajmowali się tem wymaganiem, najdokładniej może omówił je Gaudig w swem dwutomowem dziele p. t. „Szkoła w służbie tworzącej się osobowości”. Chętnie podpiszę piękną definicję, którą on daje (33): „Osobowość”, mówi on, „to — człowiek, który włada samym sobą, skupia siły swej natury do urzeczywistnienia ideału własnej indywidualności, który w różnych dziedzinach życia określa siebie niezawiśle — z głębi istoty”.

Wszelako wymaganie, by człowiek był osobowością, ma wielką doniosłość dla wszystkich powołań duchowych, o ile one nie mają do czynienia wyłącznie z kształtowaniem rzeczowem, lecz z tą-

kiem, które działa na inne osoby albo wymaga współdziałania innych. Bezwątpienia powstanie osobowości nie jest wytworem woli indywidualnej. Wyrasta ona sama z siebie w służbie zadań ponadindywidualnych lub jest i dla tej także służby niedostępna. Wychowanie może tylko przygotować grunt dla jej wzrastania autonomicznego.

Ale osobowość w sensie gaudigowskim rośnie jedynie na glebie indywidualności, pojmującej samą siebie. Poszczególna zaś indywidualność potrafi siebie zrozumieć w swym całokształcie wówczas tylko, gdy przez pracę, przystosowaną do swego ustroju duchowego, poznaje własną sprawność. Pierwszą rzeczą w drodze do osobowości jest samopoznanie swych uzdolnień i dobrowolne ograniczenie swej działalności do owych dziedzin pracy, które odpowiadają tym zdolnościom. W ten tylko sposób możemy sprostać samym sobie, nauczyć się określać siebie niezawiśle z głębi istoty i zdobyć się na skupienie sił swej natury do urzeczywistnienia jedni duchowej, możliwej dla naszej indywidualności. Wychowaniu wypada wtedy troszczyć się przedewszystkiem o to, byśmy każdego czasu w całem swem postępowaniu przeżywali godność lub niegodność różnych stron swej tworzącej się osobowości i abyśmy sobie zdawali sprawę, w czem jesteśmy sprawni, w czem zaś nieudolni.

Kto przeto ma nadzieję, że w zawodzie nauczania może się stać wartościową osobowością, winien przedewszystkiem zapytać siebie, czy posiada przedstawione wyżej predyspozycje duchowe. Wyraźna odpowiedź na to pytanie jest

możliwa dla tak siebie zapytującego wtedy tylko, jeśli on w swym rozwoju znajduje dziedziny i możliwości pracy, pozwalające ujawnić predyspozycję wychowawczą, tkwiącą w duszy. Pod tym jednak względem organizacje kształcenia nauczycieli, a zwłaszcza nauczycieli akademickich, są jeszcze bardzo niedostateczne. Przedewszystkiem nauczyciel szkół średnich, p r z e d zakończeniem studjów uniwersyteckich, nie doświadcza na samym sobie, jak dalece jest zdatny do wybranego przez siebie zawodu. Całe jego wykształcenie jest zwrócone na umysłowe opanowanie nauk, należących do jego dziedziny nauczania; jest ono nastawione czysto rzeczowo. Wykształcenie to jest pod względem państwowym zorganizowane w ten sposób, jakgdyby dzielny matematyk, przyrodnik, filolog, historyk już sam przez się musiał być dzielnym nauczycielem, i niewiele zważa na to, że ma on jeszcze posiadać właściwości wychowawcze. Ale również szkoła przygotowująca do uniwersytetu, gimnazjum, dotąd jeszcze nie daje żadnej możliwości, aby doświadczyć na samym sobie, jak silnie odbite jest w nas piętno szczególnego typu społecznego, który się nadaje do zawodu wychowawcy. Dopiero gdy wszystkie nasze szkoły: początkowe, średnie i wszechnice, same będą tak zorganizowane, by mogły działać jako prawdziwe społeczności pracy uczniów między sobą, nauczycieli między sobą, ale też uczniów o r a z nauczycieli, tworząc w ten sposób życie s o c j a l n e — wówczas dopiero każdy zosobna potrafi uświadomić sobie z pewną jasnością, w jakiej mierze własną jego istota wykazuje rysy szczegól-

nego typu społecznego, i czy jest on wewnętrznie do tego powołany, ażeby pójść piękną, lecz mozolną drogą wychowawcy i nauczyciela. Wszelako nauczyciel, który się stał pełną osobowością, jest sam najbardziej wartościowym przedmiotem kształcenia, co jako siła żywa wznosząc się nad wszystkie nauki, sztuki i dobra religijne, zdoła wywrzeć największy wpływ na swych uczniów. Albowiem wartości nie są w nim utajone, jak we wszystkich rzeczowych dobrach kulturalnych; tutaj są one czynne w pełni, tutaj tryskają ku uczniom i są przeżywane w całej swej piękności, a każda dusza otwarta wchłania je spragniona. Wartość osobowości nie ukrywa się nigdy, nie może się zataić, jak inne wartości; jest bowiem żywą siłą, która natychmiast daje się odczuć wszędzie, gdziekolwiek się zetknie z jednostkami lub społecznością albo jej urządzeniami. Lecz w wartości osobowej nauczyciela — raz jeszcze powtórzę to z naciskiem — rzeczą rozstrzygającą jest natura społeczna, prawo kardynalne miłości, nie zaś — postawa teoretyczna.

W ten sposób istotnie zostało powiedziane to, co jest „decydujące" dla zawodu wychowawcy i nauczyciela. Dla zawodu tego nie jest decydujące spełnienie wielekroć podnoszonego wymagania, „że nauczycielstwo poza służeniem osobie obowiązane jest służyć nieubłaganie prawdziwości dóbr rzeczowych, treści duchowych, form myślenia, stylów sztuki i t. d.", innemi słowy — że ma obowiązek służby badawczej uczonego.

Coprawda nauczycielowi pewnej nauki lub sztuki idea jego powołania przepisuje również „służenie rzeczy”, a tem samem miłość dla tej rzeczy obok jego miłości dla uczniów. Ale na szczęście miłość ta nie musi koniecznie być miłością dla badania. Inaczej bowiem trzebaby zamknąć nietylko większość naszych szkół początkowych, ale też bardzo wiele naszych szkół średnich, ponieważ ludzkość nie może zrodzić tylu badaczów, ażeby obsadzić nimi wszystkie placówki nauczania szkolnego. Wystarcza całkowicie, jeśli wykładający jakąś n a u k ę potrafi panować nad m e t o d ą badań w swej dziedzinie nauczania. Albowiem dobre prowadzenie lekcyj jest najskuteczniejsze wówczas, gdy może wejść na drogę badania. Czy jednakowoż nauczyciel ten obdarzy następnie ludzkość nowemi „pracami badawczemi”, nie jest w istocie rzeczy rozstrzygające dla powodzenia w jego zawodzie, jakkolwiek można to skądinąd powitać z uznaniem.

7. W e w n ę t r z n e p o w o ł a n i e d o z a w o d u n a u c z y c i e l a. Jeżeli jeszcze zapytamy siebie, kto ma się stać nauczycielem, to — według naszych badań dotychczasowych — jest znacznie łatwiej odpowiedzieć na to pytanie, aniżeli urzeczywistnić odpowiedź na nie w drodze organizatorskiej. Jeżeli jest jakiś zawód, wymagający powołania wewnętrznego, to jest nim zawód nauczyciela i wychowawcy. Żadnemu jednak zawodowi, jak dotąd, nie utrudniono w tym stopniu p r z e k o n a n i a s i ę n a s o b i e s a m y m, czy się jest wewnętrznie powołanym, niż zawodowi nauczycielskiemu, przedewszystkiem zaś zawodowi

nauczyciela akademickiego albo — jak będziemy musieli mówić w przyszłości — zawodowi fachowego nauczyciela szkół wyższych. Kto chce zostać majstrem, musi najpierw być terminatorem i czeladnikiem. Lecz gdzie jest okres terminatorstwa i czeladnictwa nauczyciela szkolnego? Odpowiedziałem kiedyś na pytanie, kto ma zostać nauczycielem, w zdaniach następujących: Ten tylko, kto zawsze doznaje uczucia błogości przy wpływaniu na wzrost umysłu i duszy innych, kto potrafi żyć w niezachwianej wierze w zwycięską moc wartości wiecznych w rodzaju ludzkim, kto na sobie samym doświadczył, że w chwilach nauczania zdoła zakląć gromadkę młodych duchów na godzinę wspólnego życia duchowego nietylko rzeczowością swego wykładu, ale też całą swą istotą, kto wreszcie nosi w sobie tyle czystej młodości, że cały ciężar lat i cała dojrzałość jego życia nie może zasypać tego źródła tryskającego.

Niewątpliwie można zaprowadzić urządzenia, które w pewnym stopniu zagwarantują kandydatowi spełnienie trzech pierwszych warunków, tkwiących w jego osobie. Jedynie co do warunku czwartego może dopiero rozstrzygnąć późniejsze życie; jego spełnienie jest łaską Bożą. Możnaby cztery te warunki o wiele jeszcze prościej streścić w jednym: Ten tylko winien zostać nauczycielem, dla kogo ten zawód oznacza urzeczywistnienie sensu jego istnienia. Jest to zasadniczo odpowiedź, którą dał Antoni H e i n e n. Sens istnienia jest jedynie stosunkiem istnienia do ostatecznej, najwyższej, duchowej wartości. Tę najwyższą, duchową wartość, której służy

wychowawca, znajduję w siódmej prośbie modlitwy „Ojcze nasz" — w zbawieniu ludzi od wszelkiego zła, od wewnętrznej niedoli bardziej jeszcze, niż od zewnętrznej. Taki też był wyraźny sens służby, której Pestalozzi w głębokiej swej religijności poświęcił życie. Wszelako organ tego ostatecznego i najwyższego sensu rozwija się dopiero później, rzadko zaś w czasie, gdy następuje wybór zawodu. Lecz rozwija się on tem pewniej, im bardziej nauczycielem i wychowawcą owładnęło prawo miłości duchowej. Czy jednak jesteśmy owładnięci przez tę miłość, która jest zawsze miłością darzącą, o tem przekonywamy się tylko z uczucia błogości w czynnej pracy nad wzrastaniem umysłu i duszy innych. Głównem wymaganiem, jakie stawiać należy wszelkim organizacjom kształcenia nauczycieli, jest, aby nastręczały obfitą do tego sposobność.

IV. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

1. Pierwsze wymaganie podstawowe. Natura duchowa nauczyciela i wychowawcy stoi oto przed naszemi oczami w swych rysach zasadniczych. Kto ma wewnętrzne powołanie do zawodu nauczyciela nieletnich, kształciciela dziecka, rozwijającego się umysłowo i moralnie, tego ustrój duszy musi należeć do typu człowieka społecznego. Prawem kardynalnem jego własnego istnienia i rozwoju jest miłość duchowa.

Otóż kształcenie jest tylko kształtowaniem tego, do czego jesteśmy powołani wewnętrznie. Nie możemy poprostu „kształcić", t. zn. kształtować tworów, jak tworzący artysta. Możemy jedynie wspomagać, rozwijać, umacniać tę istność duchową, która drzemie zarodkowo w duszy wychowanka. Jeżeliśmy wewnętrznie powołani do służby miłości, wówczas żadna inna droga nie może nas zaprowadzić do nieskończenie dalekiego celu doskonałości poza tą, którą skierowana społecznie istota nasza udać się może i musi.

Prawo miłości w nauczycielu i wychowawcy jest wszelako prawem swoistem. Jest to miłość dla dziecka jako przyszłego nosiciela wartości bezcza-

sowych, wiecznych. W języku wyznania religijnego nazywa się ona miłością w Chrystusie albo miłością w Bogu. Można ją też nazwać miłością w duchu i prawdzie. Jest to miłość kształtowania tak nieskończenie różnorodnej, nigdy nie powtarzającej się, we wszystkich poszczególnych wypadkach jedynej w swoim rodzaju wartości, posiadanej przez osobowość, w której państwo wartości wiecznych odzwierciedla się w jednej z nieskończenie wielu możliwości. Dlatego też z tą miłością dla dziecka łączy się zawsze równocześnie głęboka cześć dla niego.

Kiedy wiemy, czy ta miłość jest kardynalnem prawem naszej istoty? Nigdy, zanim sami nie staliśmy się albo nie zaczynamy się stawać świadomymi nosicielami wartości. Nigdy, zanim w nas samych nie obudziła się tęsknota do założenia we własnej duszy państwa godności ludzkiej. Dopiero budząca się w nas świadomość własnej wartościowości może nam powiedzieć, czy żyjąca w nas sympatja i przychylność dla młodszych towarzyszy i nasza gotowość przyjścia im z pomocą może się rozwinąć w ową miłość, która stanowi ostateczne i najgłębsze dno duszy nauczyciela i wychowawcy.

Jeśli więc chcemy organizacji kształcenia nauczycieli i wychowawców, pedagogicznego zakładu kształcącego, to musi on sam zrodzić się z owego ducha społecznego. Musi w swym ustroju zasadniczym być dobrem społecznem, wspólnotą życia i pracy, w której poszczególny wychowanek może sobie uświa-

domić wartości wieczne oraz odkryć w sobie i rozwinąć skłonność i uzdolnienie do urzeczywistnienia tych wartości w tworzących się osobowościach. Oto jest pierwsze wymaganie podstawowe względem zakładów kształcenia nauczycieli.

2. Reforma szkolna i pierwsze wymaganie podstawowe. Takim pedagogicznym zakładem kształcenia, takiem gimnazjum pedagogicznem, jak je już kiedyś wcześniej nazwałem, byłoby gimnazjum humanistyczne w najgłębszem znaczeniu tego wyrazu, i nic, zgoła nic nie stałoby na przeszkodzie, aby je i skądinąd pod względem formalnego wpływu kształcącego urobić narówni z gimnazjum klasycznem.

Mamy w Niemczech zakłady kształcące dla ludzi o typie teoretycznym: gimnazja klasyczne i humanistyczne, wyższe szkoły realne, uniwersytety.

Mamy zakłady kształcenia ludzi o typie estetycznym: szkoły sztuki stosowanej, szkoły artystyczne, akademje muzyczne i poświęcone sztukom plastycznym.

Mamy zakłady kształcące dla ludzi typu gospodarczego: szkoły przemysłowe i rzemieślnicze, szkoły fachowe, szkoły kupieckie, szkoły gospodarstwa wiejskiego, wyższe szkoły techniczne, wyższe szkoły handlowe.

Nie posiadamy jednak zakładu kształcenia człowieka o typie społecznym. Albowiem nie teoretyczny

przedmiot nauki czyni taki zakład szkołą kształcenia społecznego. Inaczej trzebaby określić jako takie — społeczne szkoły dla kobiet. Również nie — poszczególne związane z zakładem praktyczne okazje do ćwiczenia się w pracach służby społecznej; inaczej bowiem możnaby już do nich zaliczyć stare nasze zakłady kształcenia nauczycieli ze swemi szkołami ćwiczeń seminaryjnych. Ani tego, ani tamtego nie będzie brak i nie powinno zbraknąć w zakładach kształcących dla ludzi typu społecznego. Nie czyni ich jednak tem głównie organizacja planu nauczania, lecz duch społeczny, wewnętrzny ruch, w którym uczniowie i uczennice, nauczyciele i nauczycielki, równie jak kierownik, nauczyciel i uczeń czują się związani wzajemnie. Podobnie jak duch teoretyczny rozwija się jedynie w dobrach naukowych, estetyczny — w artystycznych, duch religijny — we wspólnotach religijnych, ich instytucjach oraz przez osobowości religijne, tak duch społeczny zapala się jedynie przez dobro społeczne, t. zn. we wspólnocie i jej życiu moralnem, towarzyskiem i prawnem.

Jedynie wspólnota życia i pracy czyni ze szkoły siedlisko kształcenia społecznego. Choćbyśmy jak najwięcej mówili, pisali, kazali, zarządzali, układali plany nauczania, tworzyli typy szkół do kształtowania socjalnego lub państwowego sposobu myślenia i życia w duchu wspólności: wiecznie będziemy oszukiwali samych siebie swemi tak zwanemi „reformami", jeżeli się nie zdobędziemy na rozum i rozwagę, by obecne nasze szkoły lub przynajmniej niektóre z nich, o ile na to pozwala nasze ubóstwo,

z miejsc indywidualnej ambicji przeistoczyć w miejsca poświęcenia społecznego, z miejsc jednostronności teoretyczno-intelektualnej — w miejsca praktyczno-humanitarnej wielostronności oraz z miejsc właściwego nabywania wiadomości — na miejsca należytego ich zużytkowania (34).

Jeżeli taka reforma wszelkich zakładów kształcących narodu, chcącego rządzić samym sobą, jest potrzebna, a nawet nieodzowna, jeżeli rządy tego narodu prowadzić mają nie do śmierci kulturalnej, lecz do życia, to wtrójnasób jest ona potrzebna zakładom kształcenia nauczycieli. Dowiedzieliśmy się, że jedną z najsubtelniejszych lecz najważniejszych właściwości wychowawcy jest zdolność do diagnozy osobowości. Ale cudza osobowość ostatecznie jest tylko przeżyciem części własnej osobowości. Zmysł wewnętrzny, dzięki któremu wogóle spostrzegamy inne osobowości, dany nam jest jedynie w osobowości własnej, t. zn. własnej organizacji wartości, którą już posiadamy lub o którą sami walczymy. Tylko człowiek moralny ma zmysł dla moralności drugiego; tylko religijny ma zmysł dla religijności drugiego; tylko miłośnika i znawcę sztuki obraża nieokrzesanie estetyczne bliźnich; tylko prawdziwie wolny i prawdziwie szlachetny pragnie, aby inny też był wolny i szlachetny. Tak więc wszelkie rozumienie i ocena wartości osobowych jest zależna od naszego poczucia własnej wartości. Lecz to poczucie własnej wartości nie wzrasta na suchej glebie pouczenia racjonalnego. Jego rozwój jest zależny nietylko od pewnej miary swobody w walce o byt materjalny, ale też od róż-

norodności i rozległości doświadczenia w połączeniu z wszechstronną działalnością i od obcowania społecznego, które skłania nas ustawicznie do poznawania siebie w zwierciadle drugiego, do porównywania, oceniania i niezadowalania się niższym szczeblem człowieczeństwa (35). Tę różnorodność i rozległość doświadczenia w dziedzinie wszelkiej naszej działalności oraz to społeczne obcowanie z ludźmi, mającymi dążności moralne, zakład kształcący musi wprowadzać w czyn tem bardziej, w im mniejszym stopniu nastręczyć je może życie poza szkołą. Dlatego też zakład kształcenia jest albo wspólnotą życia, pracy i wychowania, albo też pozostawia istotne kształcenie przypadkowi i pozostaje tem, czem był dotychczas: jedynie zakładem, gdzie się pobiera nauki.

3. Drugie wymaganie podstawowe. Wszelako samoułuda tak zwanych reform szkolnych trwa też i wówczas jeszcze, kiedy „gmina szkolna", jak ją zwięźle nazwiemy używanem obecnie słowem, nie spoczywa na wierze w wartości bezczasowe. Jeżeli wychowawca chce wykształcić wychowanka na nosiciela wartości, muszą to być wartości takie, które mają walor ponad przestrzenią i czasem oraz wszelką indywidualnością. Czy takie wartości istnieją? Nie możemy tutaj zapuszczać się w badanie, dotyczące teorji wartości. Pragniemy tylko w krótkich słowach zwrócić się do świadomości tych, co są zdolni do nastawienia objektywnego. To, co Kant mówi o sprawiedliwości, że jeżeli nie jest ona wartością powszechnie ważną, wartością wieczną, to niema też żadnego sensu, że ludz-

kość istnieje — dotyczy wszelkich wartości idealnych. Sprawiedliwość, prawda, moralność, wierność, dobroć, miłosierdzie, piękno, zbawienie — są to wartości, tkwiące w istocie tego, co nazywamy świadomością albo naturą duchową człowieka. Najmniejszym nawet dowodem przeciw ich ważności bezczasowej nie jest fakt, że tysiące razy w przebiegu dziejów ludzkości zapierały się ich jednostki jak i narody, panujący jak i podbici. Były zapewne czasy, kiedy te słowa nie urzeczywistniły się nigdzie, ani w jednej ludzkiej duszy jakiegoś narodu. Zawsze znów nadejdą inne czasy, w których one święcić będą swoje zmartwychwstanie. Historyzm, stwierdzający ich względność i uznający wszelkie wartości za równie zmienne i znikome, jak poszczególne organizmy natury, może dlatego tylko trwać w swym błędzie, ponieważ ciągle miesza dobro, do którego przylgnęła wartość, z samą wartością. Wszelako dobra, poszczególne prawdy, formy sprawiedliwości, urzeczywistnienia wierności są jedynie skończonemi urzeczywistnieniami nieskończonej idei prawdy, sprawiedliwości, wierności. Skończone urzeczywistnienie jest, oczywiście, zmienne. Niezmienna jest idea w całej wartościowości swojej. Albowiem jest ona dana wraz ze strukturą duchową świadomości. Była to dawna zasadnicza myśl Platona; takie też jest nastawienie filozofji kantowskiej.

Lecz bezczasowość wartości dzieli tylko jeden krok od tego, co stanowi bezczasowość nosiciela tych wartości bezczasowych. Jest to krok czynnika religijnego. Bezczasowość wartości możemy jeszcze zro-

zumieć dedukcyjnie, wychodząc z istoty świadomości. Kiedy jednak w świadomości indywidualnej zaczynają przeważać istotnie wartości bezczasowe, t. zn. ponadindywidualne, czy nie obwieszcza się wówczas w tej świadomości indywidualnej także ponadindywidualna, bezczasowa — rozum świata, duchowość, wieczystość, Bóg? Czyż nie jesteśmy wtedy nosicielami, narzędziami, wykonawcami woli tej wieczystości, tkwiącej w nas! Czyż nie jesteśmy wówczas duchem z jej ducha? Teraz dopiero nasza działalność wychowawcza nabiera głębszego znaczenia. Prowadzić ludzi jako świadomych nosicieli bezczasowych wartości ku sensowi życia — to znaczy: uczynić z siebie narzędzie tego, co wieczyste, do urzeczywistnienia wartości bezczasowych. „Chciejcie bóstwo przyjąć do swej woli, a opuści ono światów tron".

Istnieją niezliczone formy tej świadomości religijnej — od surowych, lecz łatwo uchwytnych form religij najbardziej rozwiniętych, tak zwanych pozytywnych, aż do systemu filozofji Hegla lub (ujmowanego intuicją i uczuciem) „uniwersum" Schleiermachera. Nie idzie tu o konkretną formę świadomości religijnej, lecz o zmysł religijny, który do siebie mówi (36):

„To jedno wiem ja, że skroś przestrzeń, czas
przechodzi wola wedle praw odwiecznych,
z której subtelnych sideł ostatecznych
ani się jeden nie wywikła z nas.

Jestem narzędziem tej jedynej woli,
co nie dbą, czyli dobrze mi, czy źle,

co w sobie samej nosi cele swe,
które osiągnąć każdy się mozoli.

Życie twoje nabiera wagi i znaczenia
od tego, j a k to spełniasz, co tu spełnić masz;
li ten ujrzy swą drugą, szlachetniejszą twarz,
kto narzędziem się umie czuć w głębi sumienia".

Nie to jest godne podziwu, c z e g o wielcy dokonali na świecie, lecz — j a k tego dokonali i w j a k i m d u c h u. Możemy popełnić w życiu tysiące błędów, świat może nas osądzić, skazać, bośmy nie byli roztropni jak węże, lecz naiwni jak gołębie, a przecież możemy w prostocie swego serca być większi, niż bohaterowie historyczni. Prostota serca zaś polega na tem, że mówi ono: „tak i amen" na wszystko, co czynimy z ducha i w prawdzie. Jest to dusza dziecięca wielkich wychowawców, którzy — jak Pestalozzi — czują się tylko narzędziem jakiejś wartości wiecznej.

Jeżeli zakład kształcenia wychowawców i nauczycieli ma uzbroić swych wychowanków w niezniszczalną wolę poświęcenia życia służbie wartości bezczasowych, tak iżby starali się urzeczywistnić te wartości w dorastającej generacji, w takim razie ta wola — właśnie dlatego, że ma być niezniszczalna — musi być zakotwiczona w wierze w wartości wieczne, a tem samem — w wierze w pewną zasadę duchową, a więc — w religijności. Jest to nieodzowne i dlatego, ponieważ inaczej nauczyciel i wychowawca nigdy nie ma klucza do zrozumienia pośród swych wychowanków — natur religijnych, które zawsze zdarzać się będą, dopóki ludzkość będzie istniała.

Takie jest drugie wymaganie podstawowe, które postawić należy reformie zakładów kształcenia nauczycieli. Bynajmniej przez to nie wymagam rozdzielonych pod względem wyznaniowym zakładów kształcenia, wymagam tylko ducha prawdziwie religijnego. Gdziekolwiek idea kształcenia jest urzeczywistniona i doprowadzona do pewnej doskonałości — aż do naszych czasów — widzimy, że tkwi ona korzeniami w tym duchu. Twórca niemieckich wiejskich ognisk wychowawczych, zmarły, niestety, przedwcześnie Dr. Hermann Lietz, trzymał się tego gruntu wszelkiej kultury tak samo, jak wielcy reformatorzy angielscy i amerykańscy Matthew i Thomas Arnold, Cecil Reddie, Horace Mann albo jak wielcy pedagodzy niemieccy Pestalozzi i Fröbel. To, co Lietz, nawiązując do swego wzoru Abbotsholme, nazwał „kaplicą", która co wieczór i co rano jednoczyła jego wychowanków, było bezpośrednio natchnione duchem przekonania religijnego. Tych, co pragnęliby poznać bliżej tego wolnego ducha religijnego, a nie mogą zbadać go na miejscu, odsyłam do podanych przez Dr. F. Grundera zajmujących opisów wiejskich ognisk wychowawczych oraz wolnych gmin szkolnych (37).

4. Trzecie wymaganie podstawowe. Obok podstawowego wymagania socjalnego i religijnego — w tem szerokiem ujęciu, jakie z konieczności wynika z idei kształcenia — staje trzecie wymaganie, które uważałem dotychczas w zdrowym narodzie za samo przez sie zrozumiałe: organizacji, płynącej z idei narodowej. Przede-

wszystkiem idea wspólnoty jest podstawą kształcenia moralnego. Sympatja i przychylność to — korzenie podmiotowe, praca we wspólnocie i z nią nadaje tym dwu uczuciom elementarnym kierunek, zwrócony na większą całość. Najrozleglejszą wspólnotą byłaby wspólnota ludzkości. Ta jednak wspólnota jest tylko pojęciem, wprawdzie rzeczywistością świadomościową, ale bez realnego bytu poza świadomością. Otóż realna wspólnota jest zawsze wspólnotą wartości. Ludzi łączą we w s p ó l n o t y głównie wartości irracjonalne. Wspólne przeżywanie, wspólna uprawa wartości w dobrach, wzajemne uzupełnianie siebie w urzeczywistnianiu tych wartości trzyma ludzi razem, przywiązuje ich do siebie, prowadzi ich do jakiejś organizacji, do jakiegoś ukształtowania wspólnoty. Pod tym względem wspólnoty te różnią się od owych związków, które nazywamy s p o ł e c z e ń s t w a m i. Społeczeństwa są to z w i ą z k i d o j a k i c h ś c e l ó w; wspólnoty są to z w i ą z k i, p o w s t a ł e z w a r t o ś c i d u c h o w y c h. Związki celowe mogą zamykać w sobie ludzi ze względu na najrozmaitsze wartości lub motywy. W tym wypadku brak wszelkiej więzi w e w n ę t r z n e j. Związki wartości albo wspólnoty natomiast czują się związane jakąś wartością duchową lub raczej dobrami, których struktura duchowa ma u swych podstaw tę wartość. Względy racjonalne wiążą ludzi zapomocą umów stypulowanych do osiągnięcia danego celu. Jak bardzo jest słuszny ten rozdział między wspólnotą a społeczeństwem, można chyba wnieść z tego, że wystąpienie z jakiejś w s p ó l n o t y

a więc z jakiegoś związku wartości, przypuśćmy, religijnego, narodowego, a nawet z politycznego, w większym lub mniejszym stopniu jest odczuwane przez członków tej wspólnoty jako rodzaj defektu moralnego, gdy tymczasem wystąpienie ze społeczeństwa, a więc z jakiegoś czystego związku celowego, okazuje się zawsze dla występujących czemś, wolnem od jakiejkolwiek uprawnionej ujmy.

Otóż najrozleglejsza realna wspólnota, do której jednostka może należeć i faktycznie należy, to — wspólnota narodowa. Tutaj jest jeszcze możliwe przeżywanie wartości duchowych we wspólnych dobrach, tutaj jest do pomyślenia wspólna uprawa tych dóbr, tutaj istnieją organizacje, służące wzajemnemu uzupełnianiu się w realizacji tych wartości. Więcej nawet: związek narodowy jest zarazem — tem bardziej, gdyby jeszcze, przypuśćmy, miał się spłynąć ze związkiem religijnym — swoistym nosicielem istotnych wartości, które kształcenie ma znów ożywić w jakiej bądź formie indywidualnej w wychowanku. Wspólna mowa związku narodowego, która sama znów rozwinęła się ze swoistego charakteru danego narodu, stanowi zarazem środek do uczynienia zrozumiałemi dla wszystkich, obrysowanemi — najwyższych nawet dóbr. Związek narodowy zyskuje najwyższą siłę moralną, gdy jego członkowie równocześnie zdają sobie sprawę ze znaczenia tego zbiorowego nosiciela wartości i łącznie ze wszystkimi dążą do wewnętrznego udoskonalenia narodu jako takiego właśnie nosiciela.

To nazywam narodowem tętnem

p r z e k o n a ń. Idzie ono zupełnie równolegle z dążeniem do moralnej wartości osobowej. Co więcej, oddziaływają one na siebie wzajemnie. Nikt nie osiąga wartości osobowej inaczej, jak tylko we wspólnych dobrach narodu i przez nie, i żaden też naród nie dochodzi do świadomości swego odrębnego zadania życiowego bez narodowego uświadomienia wartości w poszczególnych swych członkach.

Czemś zupełnie różnem od tej świadomości narodowej jest świadomość państwowa. Państwo jest suwerenną organizacją prawną wspólnoty w celu wyrównania interesów według mierników sprawiedliwości i słuszności. Zupełne przekonanie o niezbędności takiego systemu prawnego dla wspólnoty narodowej oraz gotowość do coraz sprawiedliwszego jego kształtowania przez współudział bezpośredni lub pośredni nazywamy państwowym sposobem myślenia. Wychowanie tego państwowego sposobu myślenia stanowi istotę wychowania państwowego.

Ale konieczność wychowania p a ń s t w o w e g o nie jest już chyba dziś przez nikogo podawana w wątpliwość. Dlatego też mogę tutaj pominąć wszelkie dalsze roztrząsanie, mające służyć celom organizacji zakładów kształcenia nauczycieli. Inaczej przedstawia się sprawa konieczności wychowania n a r o d o w e g o. I oto jest t r z e c i e wymaganie, które stawiam:

C a ł o ś ć k s z t a ł c e n i a w y c h o w a w c ó w i n a u c z y c i e l i m u s i b y ć o p a r t ą n a d u c h u n a r o d o w y m. Co

przez to rozumiem, będzie chyba jasne z roztrząsań dotychczasowych. Nie idzie tutaj o ów słusznie potępiany żądny mocy i sławy nacjonalizm, który prędzej czy później zgubi wszystkie narody tak samo, jak ideologiczny sen o zbrataniu się, rojony przez ignorujący narody i rasy internacjonalizm. Nie, idzie o trzecią z trzech form nacjonalizmu (38), którą nazwałem świadomością narodu o swoistej misji moralnej względem samego siebie. Byłaby to niemądra zarozumiałość, gdybyśmy nie chcieli przyznać się przed sobą, że właśnie pod tym względem możemy się bardzo wiele jeszcze nauczyć od nadzwyczaj godnych uwagi krzewicieli myśli narodowej w Anglji i Stanach Zjednoczonych. Ten nacjonalizm jest dobrem idealnem. Wiedeński socjaldemokrata Engelbert Pernerstorffer widział w nim „wzbogacenie ludzkości przez szczególną formę jej przejawu" (39). Jest to zupełnie takie samo wzbogacenie ludzkości, jak każda osobowość jest zwiększeniem bogactwa kultury.

Założyłem, że ta trzecia forma jest sama przez się zrozumiała w każdym zdrowym narodzie. Ale my, Niemcy, ciągle jeszcze nie jesteśmy narodem zdrowym, jakkolwiek od czasu kołowacizny z r. 1919-go i 1920-go opamiętanie się w sprawie godności narodowej powraca powoli. Obrazo- i posągoburstwo wyszumiało. Cześć dla bohaterów nie jest już zakazana. Ale jeszcze w roku 1926 było rzeczą możliwą, by zużytkowanie portretu Fryderyka Wielkiego na nowym znaczku pocztowym w Rzeszy Niemieckiej doprowadziło do gwałtownych napaści

na zarząd poczty państwowej. Gdyby ten duch przeniknął do nowych zakładów kształcenia nauczycieli, nie byłoby już poco trudzić się nad wychowaniem narodu niemieckiego. Naród ten musiałby wówczas niebawem należeć do przeszłości. Nie mówię o konieczności pewnych rewizyj, przedewszystkiem w stosunku do naszych szkolnych podręczników historji. Niezbędne są także rewizje czytanek i śpiewników. Lecz żywioł prawdziwie narodowy, przejawiający się w naszych pieśniach i poematach ojczystych, w wizerunkach i opisach wielkich mężów i niewiast — niezależnie od tego, czy to są książęta, czy robotnicy — musi jako przedmiot najżyczliwszej pieczy i czci pozostać żywy przedewszystkiem też w duchu zakładów kształcenia nauczycieli. Hymny na cześć panujących możemy najspokojniej wykreślić; nigdy ich nie mogłem znieść wskutek ich nieprawdziwości. Ale żywe obrazy prawdziwie wielkich książąt niemieckich — bo przecież byli i tacy — muszą pozostać żywe, jak wizerunki innych wielkich Niemców, w duszy naszych przyszłych wychowawców i nauczycieli, a przez nich — w naszym narodzie. Także i obfitość cudownych niemieckich pieśni patrjotycznych, poczynając od E. M. Arndta aż do proletarjackiego poety czasu wojny światowej, H.Ierscha („Niemcy są wiarą mą, jak Bóg"), i redaktora socjaldemokratycznego, Karola Brögera, który woła:

„Zawsześmy dla cię miłość czuli w serca rdzeniu,
tylko jej nie nazwalim nigdy po imieniu.
Wspaniale się okaże w chwili najgroźniejszej.

że najbiedniejszy syn twój był ci najwierniejszy,
Germanjo!"

równie jak porywająca pieśń, z którą setki tysięcy szły na śmierć: „Niemcy, Niemcy ponad wszystko" — muszą żyć dalej w sercah naszych nauczycieli i wychowawców. Jeżeli się im nie pozwoli znaleźć najgorętszej pieczy w naszych szkołach wszelkiego rodzaju, tośmy warci tego, by spotkał nas los, oto nam zgotowany.

Podkreślając te możliwości, nie ulegam chorobliwej fantazji. Toć one stały się już faktami. Najlepsze z naszych pieśni narodowych powstały niewątpliwie w najcięższych czasach zawikłań wojennych. Lecz to samo dotyczy pieśni narodowej Francuzów — „Marsyljanki". Była to pieśń ochotników marsylskich, gdy w r. 1792-im weszli do Paryża. Któż we Francji ważyłby się wykreślić tę „pieśń wojenną" ze śpiewników szkół powszechnych? Kto w Anglji — pieśń narodową:

„Panuj, Brytanjo, nad przestrzenią wód,
Nie będzie rabem Brytów lud!" —?

Jeżeli jednak w nauczycielstwie jakiegoś narodu zatraca się narodowy sposób myślenia, jeżeli całość kształcenia nie opiera się na nim, to ginie on także w narodzie. My, Niemcy, nie chcemy ani nacjonalizmu zaszczytów zewnętrznych, ani nacjonalizmu nienawiści. Pomimo pewnych wykolejeń patrjotycznych w dawnych naszych książkach szkolnych, nigdy nie dawały one powodu do trwałego nienawidzenia wrogów. Nie jesteśmy też wcale usposobieni do nienawiści względem innych narodów.

Nie naśladuje się ciągle narodów, których się naprawdę nienawidzi. Jesteśmy, przeciwnie, najbardziej może kosmopolitycznym narodem na ziemi. Ale właśnie dlatego musimy pielęgnować nacjonalizm honoru wewnętrznego, świadomość szczególnego naszego zadania pośród ludzkości, które spełniając sami się mamy udoskonalić.

5. Czwarte wymaganie podstawowe. Postawione dotychczas wymagania, dotyczące kształcenia nauczycieli, mają charakter pozytywny. Są to zasady organizacyjne, a tych trzymać się musi każda organizacja. Są one wyrazem ducha socjalnego, religijnego i narodowego, który musi tkwić u podstaw wszelkiego kształcenia ludu, a którego nosicielem musi być właśnie nauczyciel. Jeżeli konstytucja Rzeszy Niemieckiej w art. 10 uważa się za uprawnioną do wejścia na drogę ustawodawstwa, ustalającego zasady dla szkolnictwa, zasady te będą pierwsze i najbardziej ważkie. Wtrącanie się do samych form organizacyjnych i ogólne ustalanie ich dla całego państwa muszę, jak już zawsze podkreślałem, uważać za jedno z największych niebezpieczeństw dla rozwoju oświecenia niemieckiego (40). Zasady wyrastają z idei wiecznych, które znajdują i znaleźć muszą swe urzeczywistnienie w rozlicznych formach organizacyjnych. Im formy te kształtować się mogą swobodniej i rozmaiciej, tem prędzej pozwalają mieć nadzieję, że życie w przebiegu czasu urzeczywistniać będzie same ideje owe coraz lepiej.

Lecz oto do powyższych trzech zasad pozytyw-

nych, dotyczących organizacji kształcenia nauczycieli, przybywa jeszcze doniosła czwarta zasada o charakterze negatywnym. Wykształcenie nauczycieli szkół powszechnych już zdawiendawna bardzo musiało cierpieć na tem, że nie traciło swego encyklopedyzmu tam nawet, gdzie — jak w wyższych klasach seminarjum — musiało przestąpić próg królestwa nauki. Pod tym względem kształcenie nauczycieli szkół średnich od samego początku znacznie górowało nad kształceniem nauczycieli szkół powszechnych.

Słuszne to wprawdzie, że zadania szkoły powszechnej, o ile ona jest zakładem naukowym, wymagają od nauczyciela tej szkoły pewnego zasobu wiedzy i sprawności i że ta jego wiedza i sprawność musi być wielostronna. Ale wymaganie z tego powodu, żeby „jego wykształcenie materjalne miało charakter encyklopedyczny" (41), zawsze i wszędzie skazywałoby kształcenie nauczycieli na bezpłodność i zrodziłoby nie wykształcenie, tylko — zarozumiałość. Niema większego wroga wszelkiego wykształcenia nad kształcenie encyklopedyczne. „Dobra znajomość i dobre wykonywanie jednej rzeczy daje więcej wykształcenia, niż połowiczność w krociach"; „żeby człowiek znał się na czemś jak należy, żeby wykonywał to wzorowo, jak mało kto w najbliższem otoczeniu: o to właśnie chodzi" — nie kto inny, lecz Goethe, pomimo swej uniwersalności ciągle nas tak naucza w swym „Wilhelmie Meistrze".

W ten sposób doszliśmy do czwartego nieodzownego wymagania, stosującego się nietylko

do kształcenia nauczycieli, lecz do jakiegokolwiek kształcenia: *unikać wszelkiego „wielowiedztwa” i wszelkiej „wielosprawności” na korzyść możliwie największej uprawy i karności duchowej i możliwie najgłębszego uzdolnienia do przeżywania wartości.* Niema coprawda zawodu, którγby pod względem tego wymagania był wystawiony na większe niebezpieczeństwa, niż zawód kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Wynika to nietylko stąd, że w skład nauki w szkole powszechnej wchodzą wiadomości ze wszystkich podstawowych dziedzin wiedzy (zoologji, botaniki, mineralogji, fizyki, chemji, geometrji, matematyki, historji, geografji, religji, literatury ojczystej, gramatyki języka ojczystego), że trzeba tam uprawiać pokaźną liczbę technik (prace ręczne dla dziewcząt, nauka zręczności dla chłopców, rysunek, śpiew, gra na skrzypcach, ćwiczenia cielesne, gry i zabawy ruchowe), że wciąż jeszcze przybywają szkole powszechnej nowe wymagania (wiadomości o państwie, nauka gospodarstwa domowego, gospodarstwa wiejskiego, nauka o gospodarstwie narodowem, jakiej wymaga i jaką wprowadził wrocławski radca szkolny Haake, wiejska opieka społeczna i ochrona ziemi rodzinnej i t. d.) — lecz wynika to również z tej okoliczności, że niemieccy nauczyciele szkół powszechnych nawet w *wyższych klasach* szkół wielkomiejskich sądzą, iż muszą trzymać się ściśle skostniałego systemu nauczycieli klasowych i rzadko tylko pozwalają na skromny po-

dział pracy, istniejący już oddawna np. w ośmioklasowych szkołach powszechnych Anglosasów. Do jak bezgranicznie wygórowanych wymagań encyklopedycznych w stosunku do nauczyciela dochodzi wówczas, pokazał to czwarty tom „Dydaktyki" Hermanna Itschnera, na którą dokładnie zwróciłem uwagę w swej „Teorji kształcenia" (42). Kiedy Edward S p r a n g e r w swych „Myślach o kształceniu nauczycieli" (43) ostrzegał przed takim encyklopedyzmem, to nawet rozsądny i doświadczony ówczesny saski minister oświecenia, Dr. Seyfert, uważał za konieczne przeciwstawić mu „możność wszechstronnego zużytkowania nauczyciela szkoły powszechnej".

Niezależnie jednak od całej orjentacji w zagadnieniu nauczyciela szkół wiejskich, które Seyfert jako minister musiał wtedy mieć na uwadze, „możność wszechstronnego zużytkowania" nie powinna rozstrzygać w sprawie kształcenia nauczycieli, lecz — i d e a k s z t a ł c e n i a. Ta zaś wymaga ograniczenia się do tego, co jest możliwe indywidualnie, oraz pogłębienia w obrębie tych granic. Chęć opanowania całego obszaru dzisiejszej tak nieskończenie różnorodnej dziedziny poznania do samej jej głębi, przyczem nie pozwolonoby przestąpić progu szkoły powszechnej w charakterze nauczyciela najbardziej nawet wartościowemu nosicielowi j e d n e j choćby techniki naukowej, rękodzielniczej, artystycznej czy gospodarczej — będzie śmiercią wszelkich dążeń do podźwignięcia wykształcenia nauczycielskiego, gdyby nawet miało u szczytu akademje pedagogiczne. Dlatego też od-

dawna już wymagałem, aby wszędzie tam, gdzie nauczanie w szkole powszechnej, jak np. w wielkich miastach, docierać może o wiele głębiej, niż w jednoklasowej szkole wiejskiej, nauczyciele przeprowadzali w klasach wyższych podział pracy, tak iżby jeden mógł się poświęcić w większym stopniu dziedzinie wiedzy matematyczno-przyrodniczej, inny — językowo-historycznej.

Następnie wymagałem, aby w szczególności dla przedmiotów technicznych — jak: rysunek, śpiew, ćwiczenia cielesne, zręczność, praca ręczna dla dziewcząt, gospodarstwo domowe — zużytkowano też w największej mierze specjalnych nauczycieli t e c h n i c z n y c h. Jeżeli jednoklasowa szkoła wiejska musi wyrzec się tego, — to czy również ośmioklasowa szkoła miejska ma być zdana na łaskę dyletantyzmu wszystkowiedza i wszystkoroba? Podział pracy nauczających staje się tem bardziej nieodzowny, w im większym stopniu rozwój szkoły powszechnej odbywa się wśród żywego urzeczywistnienia idei szkoły pracy oraz im bardziej się dzięki temu oddalamy wszędzie tam, g d z i e t o j e s t s e n s o w n e, od zasady samego tylko przekazywania wiedzy i wyłącznie mechanicznego wprowadzania w rozmaite techniki, a wstępujemy na drogę doświadczenia w celu zdobycia zrozumienia rzeczy i sprawności. Przytem zaś techniki, niezależnie od tego, czy mają charakter naukowy, rękodzielniczy lub artystyczny, już same przez się wymagają nietylko odrębnych zdolności, ale też kształcenia się długoletniego. Owładnięcia choćby tylko najważniejszych metod naukowych, czynności

artystycznych i manipulacyj rzemieślniczych żądać może tylko jakiś genjusz uniwersalny, który z niezmierną łatwością wprawia się w każdą technikę, albo też — ktoś, nie panujący nad żadną techniką.

Jest to niemylną oznaką połowicznego wykształcenia, zarozumiałości i braku samokrytyki, jeśli sądzimy, że potrafimy zdobyć wszelakie techniki niejako od jednego zamachu. Fizyk uniwersytecki pracuje cztery do ośmiu semestrów w laboratorjach fizycznych; rękodzielnikowi, pracującemu w jakiemś wydoskonalonem rzemiośle, jak np. stolarstwo, ślusarstwo, lub mechanika precyzyjna, potrzeba dziesięcioleci do opanowania swej techniki; muzyk, rysownik, malarz, rzeźbiarz, złotnik zużywa całą młodość, aby się wykształcić w jakiejś jednej technice, a ograniczywszy się do niej, uczy się jeszcze dalej przez całe życie. Czy jednak sądzi kto, że technika badania filologicznego, historycznego lub matematycznego jest łatwiejsza do nabycia, i czy można nie zdawać sobie z tego sprawy, że właśnie każda z tych technik wymaga szczególnego uzdolnienia i — całego człowieka? Okazujemy najlepiej, czy posiadamy wykształcenie, przez to, że mamy głęboką cześć dla każdej rzeczywistej umiejętności w dziedzinie umysłowej, rzemieślniczej, artystycznej czy gospodarczej, cześć, która wyrosła z własnego doświadczenia, żeśmy zdobyli rzeczywistą umiejętność w jakiejkolwiek ograniczonej dziedzinie, oraz ze zrozumienia dóbr, płynących z takiej umiejętności. Wraz z opanowaniem techniki naukowej, artystycznej, rzemieślniczej dana jest też sama przez się — conajmniej w głównych

swych rysach — metodyka nauczania szkoły pracy. Wszelka bowiem metodyka opiera się ostatecznie na logice, tkwiącej wewnątrz wszelkiej nauki, sztuki i wszelkiego rzemiosła. Nie można jednak owładnąć żadną techniką, jeżeli się nie panuje nad tkwiącą w niej logiką (44).

Inna jest sprawa z duchem pedagogicznym, którego również wymagać należy od technika, o ile on chce być nauczycielem. Lecz duch pedagogiczny to — duch pestalozziański; nie jest to duch człowieka teoretycznego, tylko — społecznego. Najdoskonalszy nawet technik niekoniecznie jeszcze jest wychowawcą, i zanim technik nie złożył dowodu swego uzdolnienia pod tym względem, nie należy mu pozwolić być nauczycielem, przynajmniej — w zakładach kształcenia. Pragnąłbym rozciągnąć te wymagania nietylko na szkoły powszechne, ale na wszystkie szkoły bez wyjątku. Wynikające stąd wnioski żadną miarą nie mogą tutaj być roztrząsane. Jeden tylko zarzut chciałbym odeprzeć raz jeszcze, ten, który Seyfert podniósł niegdyś przeciw Sprangerowi: „Jednoklasowej szkole wiejskiej potrzeba nauczycieli, wykształconych wielostronnie, a nawet wszechstronnie!” Natykamy się tutaj na jedną z wielkich antynomij praktycznych wszelkiego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Z pewnością jednak nie można jej rozwiązać całkowicie w ten sposób, że staniemy w sprzeczności z istotą kształcenia. Tutaj wypada poprzestać na małem, lecz nie za cenę prawdziwego wykształcenia. Rzeczywiste bowiem wykształcenie nauczyciela, nie zaś

wykształcenie pozorne „in omnibus aliquid — potrochu ze wszystkiego", jest prasiłą wszelkiej oświaty narodowej. Istnieje wiele propozycyj ugodowych; pozostawiam je własnemu namysłowi czytelnika.

6. Zewnętrzna organizacja kształcenia nauczycieli. Wraz ze spełnieniem wymagania społecznego i narodowego wprowadzamy nauczyciela do państwa wartości moralnych. Takie wartości jak: poczucie odpowiedzialności, świadomość obowiązku, wierność, wdzięczność, gotowość do niesienia pomocy, życzliwość, sprawiedliwość, siła charakteru, posłuszeństwo, odwaga moralna, samodzielność — mogą ożywić w poszczególnych jednostkach tylko wspólnoty pracy, które same są w swej organizacji nosicielkami takich wartości. Tutaj dostępują one pestalozziańskiego „oglądu", a we wzajemnem względem siebie postępowaniu — przeżycia. Jedynie przez dojście do rzeczywistego przeżycia „stanowią one wartości kształcące lub wzory oraz ideały dla młodzieży" (45). Jeżeli C. H. Becker oświadcza z całą stanowczością (46), że przy nowem kształceniu nauczycieli musimy mieć odwagę zerwania z wyłącznym intelektualizmem i wysunięcia na pierwszy plan kształcenia charakteru, przez co zbliżymy się do anglosaskiego ideału kształcenia — oświadczenie to samo przez się zawiera w sobie wymaganie tworzenia wspólnoty. Albowiem kształcenie charakteru jest niemożebne bez postępowania i działania we wspólnotach wartości. We wspólnem życiu dochodzi też

do skutku swoista wartość osobowości, będąca wartością oddzielną, a mianowicie zarówno indywidualna, jak i narodowa. Wartość bowiem narodowa — w mojem rozumieniu — jest zbiorowym odpowiednikiem osobowej wartości jednostki. Jak wartość osobowa dla jednostki, tak wartość narodowa jest dla narodu wartością bezwzględnie moralną. Lecz tylko osoby mogą być nosicielami wartości moralnych. To, że wartość narodowa nie jest przez narody pojmowana jako taka, w niczem nie zmienia faktu, że ona właśnie jest wartością moralną narodu. Nie zmienia w niczem — tak samo, jak okoliczność, że tak wielu ludzi w wartości osobowej również nie doszukuje się — wartości moralnej.

Wraz ze spełnieniem wymagania religijnego — tak, jakeśmy je postawili — otwiera się wielki obszar królestwa wartości idealnych. Wartości religijne zasadniczo też nie są związane z dobrami rzeczowemi, tylko — z osobowemi. Przeżywamy je najsilniej we wspólnocie. Religijne, ze względu na treść swoją, wartości kształcące niewątpliwie spoczywają również we wszystkich specyficznie pobożnych wytworach duchowych przeszłości i teraźniejszości, na co Spranger zwraca szczególną uwagę (47). Ponieważ jednak „religja jest czemś najbardziej indywidualnem i najgłębszem ze wszystkiego, co istnieje", „przeto należy tutaj w większym stopniu, niż gdziekolwiek indziej, szukać nawiązania do osobistego zasobu życia wychowanka". Wymaganie to będzie mogło być spełnione jedynie

wśród religijnej wolności wspólnoty, pełnej ducha religijnego, t. j. ducha wartości wiecznych.

Z wartości idealnych pozostają więc jeszcze wartości poznawcze czyli logiczne i wartości estetyczne. Tak oto dotarliśmy siłą rzeczy do organizacji nauczania, dotyczącej kształcenia nauczycieli. *Sprawą nauczania* jest bowiem przedewszystkiem wprowadzenie do dóbr poznawczych, estetycznych, a w dalszym ciągu też do dóbr, związanych z praktyką techniczną. Natomiast *sprawą obcowania socjalnego* jest rozkrzewianie, używotnianie oraz kształtowanie na nowo wartości moralnych i religijnych, które w rzeczywistości są związane jedynie z osobowościami, a co najwyżej w sensie przenośnym — również z dobrami rzeczowemi.

Otóż kiedy, jeśli chodzi o stronę społeczną, religijną i narodową kształcenia nauczycielstwa, trzeba wymagać nawskroś jednolitej organizacji i, o ile poczynania ludzkie na to pozwalają, można ją też stworzyć — warunki kształcenia teoretycznego, estetycznego i technicznego przedstawiają się zasadniczo odmiennie. *Jednolitość w pierwszym przypadku jest o wiele łatwiej możliwa już dlatego, ponieważ musimy przecież wychodzić z założenia podstawowego, że przy kształceniu nauczycieli mamy do czynienia z kształceniem ludzi o typie socjalnym*, których prawem jest miłość i płynące z niej poświęcenie się i oddanie kształtującej

wartości istocie obcej, a tem samem z konieczności — własnej. Przez to podstawowe założenie jest umożliwiona jednolitość wykształcenia, jeśli chodzi o stronę socjalną, religijną i narodową, jak powyższe rozważanie pokazało chyba w sposób wystarczający.

Zgoła inaczej dzieje się z warunkami przy kształceniu intelektualnem, estetycznem i technicznem. Nauczyciel szkoły powszechnej mieć musi wieloraką wiedzę i niejedną sprawność w dziedzinie umysłowej, estetycznej i technicznej; nauczyciel szkół średnich może zagłębić się całą duszą w jedynej wielkiej dziedzinie wiedzy, podobnież nauczyciel jakiejś sztuki albo techniki. Jeżeli każdy z ostatnio wymienionych wybrał sobie dziedzinę, z którą wiąże się główna jego predyspozycja, wówczas on sam z siebie wśród urabiania owej istotnej swej natury — o ile ta zostanie najściślej spojona z jego wykształceniem socjalnem, religijnem i narodowem — wejdzie, dzięki rozwojowi tej swojej szczególnej indywidualności, na drogę, gdzie znajdzie własną osobowość. Na tej drodze może on jeszcze zabrać z sobą niejedną wiadomość i sprawność, która niekoniecznie ma dla niego w a r t o ś ć k s z t a ł c ą c ą. Dla grup nauczycieli przedmiotów naukowych w szkołach średnich, nauczycieli sztuk lub technik droga kształcenia jest więc określona niemal jednoznacznie. Jeden pobiera wykształcenie umysłowe przez s w o j ą naukę, drugi — przez s w o j ą sztukę, trzeci — przez s w o j ą technikę, właśnie przez dobra, których struktury wartości są przystosowane do jego własnej struktury duchowej (48).

O ile ich uzdolnienie stać na to, znajdują oni przez te wrota także wejście do państwa owych wartości, które się różnią od wartości narodowej, religijnej i socjalnej. Jako n a u c z y c i e l o m, potrzeba im wspólnie w zakresie doświadczenia — teoretycznych i praktycznych pouczeń o możności wywierania wpływu na tworzenie się człowieka, pouczeń, które naogół przekazać możemy nauce kształcenia czyli pedagogice oraz nauce o duszy czyli psychologji w połączeniu z praktycznemi ćwiczeniami lekcyjnemi. Wspólna może być również ich nauka przygotowawcza. A l e n i ą b y ć n i e m u s i. Żądać od nauczyciela rysunku lub jednej z pośród innych wolnych sztuk, od nauczyciela którejś z wydoskonalonych technik z a w s z e l k ą c e n ę i zasadniczo także absolutorjum dziewięcioklasowej szkoły średniej — to wymaganie niedorzeczne, choćby je stawiały ministerstwa oświecenia. Że tam, gdzie się je podnosi, nie zostało ono oddawna już doprowadzone zupełnie do absurdu, zawdzięcza jedynie tej okoliczności, że wszelkie zawody są przepełnione i że zachodzi potrzeba odpowiedniego wyposażenia przeciętnych techników i artystów o wielostronnem uzdolnieniu teoretycznem, pozwalającem im jeszcze też ukończyć gimnazjum dziewięcioklasowe.

Dla nauczyciela jakiejś sztuki lub techniki — zupełnie tak, jak dla nauczyciela jakiejś nauki — niezbędne jest, obok podstawowej dyspozycji s o c j a l n e j, całkowite opanowanie danej techniki, sztuki lub nauki, które znowuż wymaga odpowiedniej predyspozycji umysłowej. To jednak, że-

by takiemu człowiekowi obok silnej predyspozycji socjalnej, której musimy od niego zgóry wymagać, przypadły też jakieś silniejsze predyspozycje w e w s z e l k i c h i n n y c h d z i e d z i n a c h życia kulturalnego — należy do rzadkości takich, jak przysłowiowe białe kruki. Nawet tak uniwersalny genjusz, jak Goethe, nie mógł się zdobyć na jakieś głębsze zrozumienie dzieł największego bohatera muzyki niemieckiej. Goethe przeszedł mimo Beethovena, widząc zwykłego śmiertelnika w tym wielkim twórcy, który ze swej strony był dlań pełen podziwu i z takiem upragnieniem szukał w Teplitz serdeczniejszego osobistego z nim zbliżenia. „Spojrzenie goethowskie" nie zdołało przeniknąć w nieskończone głębiny sztuki beethovenowskiej.

Otóż nauczyciel szkoły powszechnej należy do pracowników umysłowych zupełnie tak samo, jak nauczyciel jakiejś grupy naukowej. Punkt ciężkości jego dyspozycji, jakeśmy już widzieli (str. 74), leży jednak o wiele bardziej w kierunku pierwiastka osobowego, niż w kierunku dziedziny czysto rzeczowej. Im wcześniej wypadnie mu przystąpić do kształcenia powstającej generacji, tem mniej wysuwa się na pierwszy plan jakakolwiek dziedzina rzeczowa ze swoją strukturą. Lecz uchwycenie i ocena zjawisk ż y c i a o s o b o w e g o wymaga silnego wyszkolenia ducha, jakkolwiek czynnik racjonalny przytem częstokroć w małym stopniu, o wiele zaś częściej właściwość irracjonalna własnej osobowości — dostarcza klucza do takiego ujęcia i oceny. Kto jest słabo uzdolniony pod względem umysłowym, nie będzie nigdy dobrym nauczycielem. A przytem

uzdolnienie społeczne, przedewszystkiem zaś skłonność do zawodu wychowawcy i nauczyciela, c o-n a j m n i e j u c h ł o p c ó w, przejawia się rzadko przed zakończeniem dojrzałości płciowej, a więc przed 17-ym lub 18-ym rokiem życia. (U dziewcząt ujawnia się ono o wiele wcześniej; silnie rozwinięty popęd macierzyński dostrzegamy często już u najmłodszych dziewczynek.) Nastąpi tu bezwątpienia bardzo wielka zmiana na lepsze, gdy zakłady staną się całkiem ogólnie wspólnotami życia, pracy i wychowania, czego żądam już od całych dziesięcioleci. Tylko tutaj bowiem uzdolnienie społeczne może odkryć samo siebie.

Z tego wszystkiego wynika, że z a k ł a d y p r z y g o t o w a w c z e do zawodu nauczyciela jako zawodu umysłowego muszą być te same, jak do pozostałych zawodów umysłowych. Trzyklasowe t. zw. preparandy, nadbudowane na szkole powszechnej — z tym swoim pamięciowym sportem wiedzy — nie były nigdy zakładem kształcenia wogóle, również nie — do zawodu nauczycielskiego, a chociaż zaczynały za późno, jeżeli chodzi o wyszkolenie duchowe, to znów o wiele za wcześnie, gdy chodzi o wybór zawodu.

Tak bardzo dzisiaj polecane „szkoły nadbudowujące" cierpieć będą z powodu tych samych błędów, a o ile zechcą współzawodniczyć ze zwykłemi dziewięcioklasowemi szkołami przygotowawczemi dla pracowników u m y s ł o w y c h, chyba nie będą mogły wykazać się taką, jak one, sprawnością. Przynajmniej — w wypadkach normalnych. Nie można bowiem zaniedbać bezkarnie czterech lat

uprawy umysłowej w wieku chłopięcym i dziewczęcym. Niepodobna jednak, aby szkoła powszechna w taki sam sposób zabierała się we właściwym czasie do tej uprawy, jak szkoły specjalne dla pracowników umysłowych. Wyjątki, rzecz prosta, zdarzają się zawsze. Ale szkoły „nadbudowujące" mają się stać nie wyjątkami, lecz regułą, także dla pracowników umysłowych.

Prowadzi to więc do dążenia, aby naukę przygotowawczą nauczyciela przekazać dziewięcioklasowym szkołom średnim. Lecz istniejące jeszcze trzyklasowe seminarja nauczycielskie dałyby się też doskonale włączyć do szeregu dotychczasowych typów zakładów kształcenia, jako dalszy ciąg sześcioklasowych progimnazjów humanistycznych lub przyrodniczo-matematycznych. Uczyniłem już tę propozycję przed dziesięciu laty (49). Gdyby istniały wiejskie ogniska wychowawcze z takiem podbudowaniem sześcioklasowem i z trzyklasową, odpowiadającą naszemu seminarjum nauczycielskiemu, nadbudową, którą trzebaby, naturalnie, przekształcić ze względu na wymagania studjów uniwersyteckich; gdyby istniały takie wiejskie ogniska wychowawcze jako wspólnoty życia, pracy i wychowania, nastręczające możliwość ćwiczeń gwoli rozwinięciu właściwości pedagogiczno-socjalnych — oddałbym im pierwszeństwo nietylko jeśli idzie o kształcenie nauczycieli szkół powszechnych, lecz o kształcenie wszelkich nauczycieli. Mogłyby one mieć charakter „staro- jak i nowożytno-językowych" albo matematyczno-przyrodniczy. Nie mogę tutaj bliżej omówić

tej sprawy. Objawem nierozwagi jest zwijanie poprostu obecnych zakładów kształcenia nauczycieli, które przecież w wielu wypadkach — dzięki swym warunkom internatowym — dałyby się zamienić właśnie na gimnazja pedagogiczne, na gimnazja, nie będące ślepemi uliczkami, jak zakłady dotychczasowe. Powtarzam bowiem: duch pedagogiczny to — duch humanizmu.

Gdyby następnie jako ciąg dalszy istniały na uniwersytetach niemieckich urządzenia, posiadane przez „colleges" t. j. wszechnice w Oxfordzie i Cambridge, w Harvard i Yale i t. d., a zdawna już podziwiane przeze mnie jako wspólnoty życia, pracy i wychowania o charaktreze naukowym, wówczas mielibyśmy skończoną organizację kształcenia nauczycieli, jaka snuje się przed duchem moim, organizację, w której kultura socjalna, religijna i narodowa łączy się w sposób najszczęśliwszy z kulturą umysłową.

7. Praktyczne przeprowadzanie organizacji. Tak oto dotarliśmy do końca naszych rozważań teoretycznych, dotyczących organizacji drogi kształcenia nauczycieli, nietylko nauczycieli szkół powszechnych. Spór o naukę przygotowawczą nauczycieli szkół powszechnych jest dzisiaj w Niemczech chyba rozstrzygnięty powszechnie. Zadanie to zostało przekazane zasadniczo dziewięcioklasowym szkołom średnim w Prusach, Saksonji, Hessen, Turyngji, Hamburgu. Inne krainy będą musiały pójść za ich przykładem. W ten sposób nauka przygotowawcza nauczycieli w Niemczech stanęła na gruncie, na który musiała wstąpić

wcześniej lub później, i spełniła dawne gorąco upragnione życzenie nauczycieli szkół powszechnych. Przyszłość pokaże, czy rozwój faktyczny pójdzie dalej tą drogą; czy nie przekroczy progu sześcioklasowych szkół „nadbudowujących”, które — o ile nie będą stawiały wymagań niższych, niż dziewięcioklasowe — staną się, wbrew wszelkim twierdzeniom przeciwnym, tylko nową formą zakładów tuczenia umysłowego, nie zaś szkołami karności duchowej. Nie wypłynęły one z czystej idei kształcenia tak samo, jak i nowa dziewięcioklasowa „niemiecka szkoła wyższa”; inne motywy stanowiły tutaj siłę poruszającą. Przecież szkoły nadbudowujące były pierwotnie pomyślane tylko dla szczególnie wysoko uzdolnionych uczniów szkół powszechnych, którzy z powodów ekonomicznych albo wskutek braku możności dalszego kształcenia się w miejscowości szkolnej musieli więcej niż cztery lata przebywać w szkole powszechnej. Obecnie ukazały się w północnych Niemczech już tak licznie, że aby móc istnieć, muszą bardzo szybko wyrzekać się swego celu pierwotnego. Wtedy jednak nie mogą już dotrzymać kroku dobrym szkołom dziewięcioklasowym.

Wraz z dziewięcioklasowym zakładem kształcenia, który równocześnie toruje drogę do wszelkich zawodów umysłowych w Niemczech, upadło to jakieś, przypominające ślepą uliczkę, kształcenie nauczycieli szkół powszechnych, a kandydatowi dano do rozporządzenia rynsztunek duchowy, potrzebny do zdobycia z powodzeniem akademickiego wykształcenia zawodowego. Teraz nasuwa się trudne

pytanie, dotyczące formy i miejsca tego kształcenia zawodowego. Tutaj kość nie jest jeszcze rzucona: otwarto uniwersytety i wyższe szkoły techniczne, założono specjalne akademje pedagogiczne, przez analogję do wyższych szkół muzycznych i akademij sztuk plastycznych. Któremu zakładowi należy oddać pierwszeństwo? Jedynie przyszłość da na to odpowiedź ostateczną. Teoretyczne dochodzenie tej kwestji może wydobyć najaw tylko rzeczy zasadnicze. Po wszystkich naszych wywodach o duszy wychowawcy i nauczyciela zasadą jest, że trzeba doprowadzić do praktycznego działania w kandydacie prawo miłości, a dopiero z tego działania dać się wyłonić pytaniom teoretycznym i poprowadzić je do racjonalnego rozwiązania. Czyli innemi słowami: *Wyższa szkoła zawodowa musi być nastawiona na całokształt człowieka socjalnego.*

Otóż jest to zapewne zgoła inne nastawienie, niż to, jakie widzimy dzisiaj w uniwersytetach niemieckich. Niestety, nie mają one bynajmniej na uwadze całego człowieka; dbają tylko o jego stronę intelektualną, coprawda w przypuszczeniu, że wraz z człowiekiem teoretycznym kształtuje się też praktyczno-socjalny, że z jego głębi wyłoni się „ethos" zawodowy, prowadzący do całokształtu. Doświadczenie jednak pokazuje, że to ogólne przypuszczenie nie może być utrzymane. Trudno i darmo: człowiek socjalny wzrasta jedynie wśród działania socjalnego, a to wzrastanie, rzecz prosta, będzie tem pomyślniejsze, im lepiej może być prześwietlone poznaniem naukowem. Lecz całkiem swoista działalność peda-

gogiczna, która właśnie nie wyrasta z samych tylko rozumowych toków myśli — jak, dajmy na to, prawnicza, medyczna albo techniczna — jest w sposób zgoła inny podstawą ukształtowania zawodowego. Prawnik niekoniecznie musi obdarzać miłością oskarżonego, medyk — chorego, technik — maszynę, ażeby wydać sprawiedliwy wyrok, ewent. postawić słuszną diagnozę albo zbudować funkcjonującą ekonomicznie maszynę. Natomiast pedagog nie będzie miał istotnego powodzenia bez miłości, jakkolwiekby wiele uczoności pedagogicznej nagromadził w swej głowie. „Jestem przez moje serce tem, czem jestem", powiedział Pestalozzi do swego wnuka, a zdanie to będzie miało wartość dla pedagogów wszystkich czasów i krajów.

Ale możnaby powiedzieć, że uniwersytety niemieckie winny w swym ideale kształcenia właśnie nastawić się bardziej na całość człowieka; wyszłoby to na dobre nietylko nauczycielom szkół powszechnych, lecz także nauczycielom przedmiotów naukowych w szkołach średnich, a nawet wszystkim ludziom, którzy nabywają w nich wykształcenie naukowe i swój „ethos" zawodowy. Ten zarzut jest w zupełności uprawniony; zawszem nad tem ubolewał, że uniwersytety niemieckie nie przejmują stopniowo ideału kształcenia uniwersytetów angielskich. Nigdy go nie słyszałem, obwieszczonego jaśniej, niż na wszechświatowym kongresie pedagogicznym w Edynburgu w r. 1925 przez rektorów uniwersytetów miejscowego i w Glasgow. Pragnę tu zwrócić uwagę tylko na przemowę rektora uniwersytetu glasgowskiego, sir Donalda Macaliste-

ra, którą zagaił posiedzenie sekcji, zajmującej się t. zw. „university education". Wszędzie — mówił — urządza się teraz specjalne budynki nietylko do wspólnego zamieszkiwania, lecz także w połączeniu z odpowiedniemi placami na ćwiczenia cielesne, lekką atletykę, gry i t. d. Kluby i związki studenckie będą miały staranie o obcowaniu umysłowem i socjalnem w chwilach wolnych od zajęć. Wszystko to wskazuje na wielki postęp uniwersytetów szkockich w kierunku pełniejszego urzeczywistnienia ich obowiązków w państwie. Obowiązki te nie są bynajmniej spełniane przez samą tylko produkcję uczonych, jakkolwiek wielka byłaby ich uczoność, lecz dopiero przez obywateli, dobrze uposażonych pod względem umysłowym, moralnym i cielesnym, mających solidne przygotowanie naukowe, wychowanych — dzięki życiu we wspólnocie i własnemu ich dążeniu — do idei wzajemności w dawaniu i braniu, do kierowanego przez rozum obcowania z towarzyszami oraz do idei dobra społeczności państwowej. Ma on niezachwiane przekonanie, że rozwój uniwersytetów szkockich odbywa się w tym właśnie kierunku. „Jeżeli w ten sposób", tak zakończył, „do dawnych cech studenta szkockiego, a mianowicie wytrwałości w ciężkiej pracy, stałości w dążeniu duchowem, odpowiedzialności przed sobą, dołączą się dalsze właściwości państwowego sposobu myślenia i charakteru socjalnego — wówczas wzrost frekwencji na uniwersytetach, napełniający niektórych troską, będzie miał w wyniku przedewszystkiem lepszy zarząd gmin, państwa, ba, nawet świata oraz szybsze rozwiązanie

wielkich zagadnień, ciążących nietylko na narodzie, ale też na uniwersytetach". Rejestruję te wywody tem chętniej, że uniwersytety niemieckie są jeszcze bardzo dalekie od takiego pojmowania swych zadań, co więcej — ponieważ niemało kolegów poprostu odrzuca wszelkie zadanie wychowawcze uniwersytetów, nie będące samem tylko nauczaniem.

Wszystkie jednak grupy dóbr na świecie mają swą własną dynamikę rozwoju, która każe szeregom rozwojowym nie zbiegać się, lecz się rozbiegać. Gdy ideał uniwersytetów niemieckich na początku wieku 19-go otrzymał nowy swój wyraz w neohumanizmie, wówczas, pomimo swego kierunku literacko-estetycznego, mógł on jeszcze ogarnąć całość człowieka, chociaż nie w sensie nowocześnie angielskim, który również ma za sobą rozwój wielowiekowy. C. H. Becker wyjawił jedną z istotnych przyczyn w pracy swej p. t. „Akademja pedagogiczna w budowie naszego oświecenia narodowego" (50). „Wobec nieustannego pędu do specjalizacji i tem samem technizacji nauki stała filozofja jako jednolity punkt krystalizacyjny", powiada on, „i cała nauka naszego okresu idealistycznego, z którego pochodzi nasza nowoczesna idea uniwersytetu, miała punkt ciężkości w filozofji, nie zaś w nauce szczegółowej. Święta służba, pełniona dla nauki, stała się święta przez to tylko, że ostatecznie miała właśnie świadomie lub nieświadomie cele metafizyczne ewent. cele, związane z poglądem na świat. Dzisiaj jest już inaczej". Od tego czasu uniwersytet pozostał wprawdzie najwyższym zakładem kształcenia w swej organizacji zewnętrznej, ale wewnętrzne je-

go oblicze uległo zmianie; stał się wyłącznie uczoną szkołą fachową. Wszelako nie odbyłby on tej drogi rozwoju, gdyby zaródź tego rozwoju nie tkwiła już od początku w formie niemieckiej. Zarówno bowiem stare, jak i nowsze uniwersytety w Oxfordzie, Cambridge, Edynburgu, Aberdeen niezmiennie dochowały wierności swemu ideałowi całokształtu, niezależnie od tegoż samego pędu do specjalizacji nauk i technik, od zwężenia filozofji przez sprowadzenie jej do teorji poznania, od potężnie rozkwitłego właśnie w Anglji pozytywizmu i pragmatyzmu, od zmienionej struktury gospodarczej, technicznej i socjalnej w drugiej połowie ubiegłego stulecia.

Niemieckie jak i angielskie dawne uniwersytety całkiem mimowoli poszły właśnie za głosem tkwiącej w nich dynamiki rozwojowej, a żaden nakaz zewnętrzny nie zdoła spowodować zmiany w tym rozwoju, przynajmniej nie bezpośrednio. Zmiana musi wypłynąć z ducha samych nauczających i uczących się. Musi to jednak być przemiana, która najbardziej bezcenne dobro uniwersytetów niemieckich — naukowość surową, nieubłaganą, we wszystkich zakładach cenioną równie wysoko — łączy z dobrem wykształcenia praktycznego, socjalnego i państwowego.

Zanim nastąpi ta zmiana, nie można istotnie uważać uniwersytetu za najlepszy rodzaj zakładu kształcenia zawodowego nauczyciela szkół powszechnych. Nie znaczy to, że nie należałoby tu i ówdzie w mniejszych uniwersytetach podejmować prób przejęcia i tego również zadania. Jeżeli można znaleźć na to właściwych docentów, którzy sami

są pełni ducha pedagogji, nietylko zaś zajmującej się nią nauki, jeżeli następnie ten duch pedagogiczno-socjalny ożyje na tym nowym fakultecie pedagogicznym, w takim razie nie jest wykluczona możliwość, że powoli przejdzie on też na inne fakultety. Życzyćby sobie tego należało w niemałym również stopniu w interesie wykształcenia nauczycieli-fachowców naukowych. Narazie jednak „akademje pedagogiczne" takie, jak zorganizowane w Prusach pod kierunkiem tamtejszego ministra oświecenia C. H. Beckera, a przedstawione i wymagane tak dobitnie i z tak wielkim zapałem już w r. 1920 przez Edwarda Sprangera w „Myślach o kształceniu nauczycieli", jak się zdaje, są najlepszemi siedliskami, gdzie możnaby rozwiązać to nowe zadanie.

Są one bowiem całkiem nowemi zakładami kształcenia, w najmniejszym nawet stopniu nie obciążonemi dłuższą lub krótszą przeszłością. Można je organizować jako wspólnoty pracy i życia, zwrócone na *całość* studentów, a ich uprawę nauk budować bezpośrednio na *praktyce pedagogicznej*, zupełnie tak samo, jak akademje muzyczne — na muzycznej, akademje sztuk plastycznych — na praktyce malarstwa, rzeźbiarstwa, architektury. O ile się dostatecznie ograniczy liczbę ich studentów, mogą one rozwinąć się we *wspólnoty* kształcenia, obejmujące wykładających i studentów w najżywszej działalności wzajemnej i pozostające wzorem, gdy młody nauczyciel przystąpi do praktyki w swym zawodzie. Zadaniem *najtrudniejszem* w chwili obecnej jest znalezienie właściwych kierowników i profesorów, a więc

wykładających, w których „eros” pedagogiczny jest żywy niezniszczalnie, a którzy przecież są natchnieni duchem prawdziwej naukowości. Dopiero kiedy akademje pedagogiczne będą już raz rozwinięte w owym duchu socjalnym, bez którego nie stanowią one postępu w sprawie kształcenia nauczycieli, wtedy zapewne przyjść może dzień, w którym one zostaną przyłączone do uniwersytetów bez zatracenia swej odrębności.

Wszelako myśl o oddzielnem siedlisku kształcenia i przedstawienie ducha, który ma je owiewać i przenikać, nie rozwiązują jeszcze zagadnienia. Pozostaje pytanie co do czasu kształcenia oraz treści dobra kształcącego. Poglądy na to są podzielone. Kiedy Edward Spranger w swej wielokrotnie już wzmiankowanej pracy wymaga jako czasu kształcenia trzech lat, które też wymaganie spełnił np. Hamburg, to założone już akademje pruskie zadowalają się dwoma latami stosownie do memorjału pruskiego ministerstwa nauki, sztuki i oświaty ludowej z sierpnia r. 1925. Zdecydowanie się na konieczność wewnętrzną propozycyj Sprangera lub też na to, że wystarczające są kontynuacje ministerjalne — zależy od zakresu dobra kształcącego, do którego kandydat ma być wprowadzony. Przy ograniczeniu się zasadniczo do samej tylko teorji pedagogiki oraz do elementów jej nauk pomocniczych — okres tylko dwuletni w pewnych okolicznościach jest od biedy wystarczający; o ile się jednak wymaga poza tem jeszcze studjowania jakiejś innej nauki, wówczas nie wystarczą nawet trzy lata, jeżeli owo studjum ma wydać więcej owo-

ców, prócz samego tylko powzięcia wiadomości o naukowej pracy badawczej. Lecz nawet w razie wyłączenia studjum specjalnej jakiejś nauki ścisłej obok nauk niezbędnych dla pedagogiki, nie wystarczy dwuletni czas trwania zawodowej szkoły wyższej, jeżeli ona ma zamykać w sobie również dostateczną praktykę pedagogiczną. Różnorodność praktycznej pracy pedagogicznej i natychmiastowe przystąpienie do niej są tak konieczne, że nawet okres trzyletni może nią być wypełniony aż nadto.

Nowozorganizowany „Teacher Training College" na uniwersytecie w Cincinnati rozciąga swój „professional teaching" — po uprzedniem sześcio- lub siedmioletniem przygotowaniu — na trzy lata, z których ostatni (piąty) rok pobytu w „college" jest poświęcony całkowiecie praktyce nauczania w szkołach powszechnych w Cincinnati. Ci tylko, co uzyskali stopień „bachelor of science in education" dzięki egzaminowi w końcu drugiego z dwu lat, nastawionych czysto zawodowo, są dopuszczani do tej praktyki w roku trzecim. Bez tej wszelako praktyki rocznej, pozostającej pod kierunkiem i nadzorem samego „college", nikt nie otrzymuje świadectwa skończonego nauczyciela.

Sądzę, że przy całem ograniczeniu dziedzin nauczania, nastręczanym akademjom pedagogicznym wtedy nawet, gdy nie są wymagane żadne inne nauki poza pedagogiką systematyczną, psychologją, etyką, historją pedagogiki, historją filozofji, nauką o młodzieży, dydaktyką przeróżnych przedmiotów nauczania w szkołach powszechnych przy ścisłem

przeprowadzeniu idei szkoły pracy — mamy tutaj obfitość materjału teoretycznego, zaledwie możliwą do opanowania. Do tego ma następnie przyłączyć się jeszcze (patrz memorjał ministerstwa pruskiego) muzyczna, rysunkowa i techniczna wprawa w pracy czynnej, która zajmie znaczną część lat uniwersyteckich, o ile nie ma być kultywowany najgorszy dyletantyzm. Trzeci rok studjów, poświęcony dokładnej praktyce pedagogicznej, nastąpić musi, jeżeli nie ma święcić swego zmartwychwstania na wyższym szczeblu stary duch minionych seminarjów nauczycielskich.

Przy największem nawet ograniczeniu naukowego materjału kształcącego niezmierne niebezpieczeństwa dla szkoły powszechnej, jak i dla kształcenia stanu nauczycielskiego, czyhają jeszcze poza takiemi drogami kształcenia. Nie mam potrzeby nazywać ich po imieniu. Kto przeczytał starannie badanie niniejsze, sam je znajdzie. Jedno z nich tylko pragnę bliżej określić: największem niebezpieczeństwem jest utrata tego, co nazwałem nastawieniem osobowem, przerzucenie siodła z człowieka socjalnego na teoretycznego, które nastąpić może nazbyt łatwo, o ile obadwa te rysy tkwią silnie w danej jednostce. To bowiem wolno chyba rzec: bardziej niespokojna i obfitsza w boje praca życiowa przypada człowiekowi socjalnemu. W porównaniu z nią praca życiowa twórczego badacza lub artysty jest raczej podobna do spokojnej wędrówki pod palmami. Tak samo trzeba i to wypowiedzieć: niezmierny czar, jaki pogrążenie się w istotę i byt rzeczy wywiera na umysł teoretyczny, mimowoli prze-

suwa punkt ciężkości z socjalnej formy życia na formę życia człowieka teoretycznego. Nazbyt łatwo następuje przesunięcie zainteresowań, które nie może wyjść na dobre szkole powszechnej, niezależnie od całej doskonałości wykształcenia nauczyciela. W długiem życiu swojem zaobserwowałem to nietylko na innych, ale też na sobie samym. Dlatego było to w niemałym stopniu wysnute z własnego przeżycia, gdy w czerwcu r. 1920 na konferencji, dotyczącej szkół Rzeszy, złożyłem oświadczenie, pod którem liczne podpisy, pochodzące od wszelkich kategoryj nauczycieli oraz ich kształcicieli, były dla mnie znakiem, jak wielu podziela moje troski.

Zmierzało ono do tego, że „istotny rdzeń nauczyciela szkół powszechnych jako wychowawcy nie osiąga swej doskonałości w wykształceniu intelektualnem i że — o ile nie zaprowadzi się innych jeszcze urządzeń (których wymagałem tutaj w zasadzie pierwszej), ażeby współdziałać rozwojowi tego rdzenia — to może przez nowy porządek rzeczy mieć będziemy lepszych »nauczających«, ale nie lepszych »wychowawców«. Co więcej, obawiać się należy, że wskutek wyłącznej troski o wykształcenie czysto umysłowe istotnym właśnie cechom wychowawcy — któreśmy tutaj starali się wykryć — grozi niebezpieczeństwo, że raczej zmarnieją, niż wzrosną". Czego nam potrzeba nadewszystko, wyraził to w innej formie przedstawiciel ruchu młodzieży niemieckiej, Walter Matthey, w oświadczeniu swem na tej samej konferencji (ważnem dla nauczycieli wszelkich zakładów kształcenia), które zakończył prośbą następującą: „Dajcie nam, Panowie, przez swoje

kształcenie nauczycielstwa ludzi z sercem, płonącem dla młodzieży, dajcie nam owe silne osobowości, do których tęskni młodzież!"

Troska starych pokrywa się tutaj z tęsknotą młodych. Wypadnie nam szukać ideału nauczyciela i wychowawcy jedynie tylko w udoskonaleniu *socjalnej formy życia*. Zbawienie szkoły powszechnej jest nie w Kancie lub Goethem, lecz — w Pestalozzim!

PRZYPISY

(I) „Gedanken über Lehrerbildung", Quelle und Meyer, Lipsk, 1920.

(II) Por. „Zeitschrift für pädagogische Psychologie", 1921, zesz. 5—6 (Quelle & Meyer, Lipsk).

(1) „Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen", Felix Meiner, Lipsk, 1926. [Tom pierwszy tego dzieła zawiera życiorysy własne Stanisława Dunin-Borkowskiego S. J., Georga Kerschensteinera (wydruk. w książce niniejszej w charakterze wstępu do wyd. polskiego „Duszy wychowawcy"), Rudolfa Lehmanna, Paula Östreicha i Wilhelma Reina.]

(2) Por. też G. Heymans'a „Einführung in die Ethik", str. 37 (Ambrosius Barth, Lipsk, 1914).

(3) Eduard Spranger „Lebensformen", wyd. VI (Max Niemeyer, Halle a. d. S., 1927).

(4) Por. Pestalozziego „Rede an mein Haus am 12. Januar 1818", t. IV dzieł w wydaniu Fr. Manna, str. 124.

(5) Por. wstrząsający życiorys pióra Wilhelma Schäfera, p. t. „Lebenstag eines Menschenfreundes" (Georg Müller, Monachjum, 1916),

(6) „Nachforschungen" z roku 1787.

(7) Por. Sämtl. Schriften, t. 9, str. 3n. (Stuttgart, 1822).

(8) Por. A. Riekel „Bayr. Lehrerzeitung" z dnia 16.XII.1926.

(9) Dunin-Borkowski „Selbstdarstellung", str. 37,

(10) Kant „Über Pädagogik", wyd. Th. Vogta, Langensalza, 1901. [Tłum. polskie Jana Szymańskiego w „Reformie Szkolnej", t. I—II, rok 1904, 1911.]

(11) Por. Schuberta „Kants Biographie", cz. 2, wyd. Rosenkranza, albo Raumera „Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens" (zamieszczony tam bardzo dobry artykuł Georga Bauera p. t. „Der Erzieherberuf").

(12) „Gesammelte Werke", t. 13, str. 302.

(13) Por. Delekat, „J. H. Pestalozzi" (Lipsk, 1926).

(14) Por. też nader godną przeczytania pracę W. Leibesbergera p. t. „Pestalozzis sozial-politische Anschauungen" (Eichhorn-Verlag, Ludwigsburg, 1927).

(15) Por. moją „Theorie der Bildung", str. 214.

(16) Max Scheler „Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle", str. 57 i 58 (Max Niemeyer, Halle a. S., 1913).

(17) Por. też: Jonas Cohn „Der Geist der Erziehung", str. 221 (Teubner, Lipsk, 1920).

(18) Anton Heinen „Sinn und Zwecke in der Erziehung und Bildung" (M. Gladbach, 1924).

(19) „Gesamtausgabe" z r. 1819, t. 13, str. 290 (Cotta).

(20) Por. moją „Theorie der Bildung", str. 170.

(21) Ribot „Psychologja uczuć", cz. II, rozdz. 4, [Tłumaczenie polskie K. Okuszki, Warszawa, 1901.]

(22) Dunin-Borkowski „Selbstdarstellung" (w „Pädagogik der Gegenwart", Lipsk, 1926).

(23) E. Hylla „Vorfragen zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrerberuf" („Deutsche Schule", 1918, zesz. 10 i 11, str. 347).

(24) Heymans „Psychologie der Frauen", str. 66 (Carl Winter, Heidelberg, 1910).

(25) G. Kerschensteiner „Charakterbegriff und Charaktererziehung", wyd. IV, Lipsk, 1929. [Tłumaczenie polskie A. Toma w „Bibljotece Pedagog.", Warszawa, 1932.]

(26) Else Voigtländer „Zur Psychologie des Erziehers" („Pädagogische Blätter", 1917, zesz. 10, 11 i 12).

(27) E. Hylla „Vorfragen zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrberuf", j. w., str. 344.

(28) Ernst Weber „Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft", str. 226 (Wunderlich, Lipsk, 1907).

(29) „Zeitschrift für Erziehungswissenschaften und Schulpolitik", grudzień 1920.

(30) H. Gaudig „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit", t. I, str. 222 (Quelle und Meyer, Lipsk, 1917).

(31) E. Hylla „Vorfragen zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrerberuf", j. w. zesz. 8, 9, 10, 11.

(32) Ernst Weber j. w., str. 237.

(33) H. Gaudig j. w., t. I, str. 87.

(34) Por. moją książkę p. t. „Deutsche Schulerziehung", wyd. II, B. G. Teubner, Lipsk, 1923, str. 88.

(35) Por. też Th. Lipps „Ethische Grundfragen", wyd. III, str. 46 i 47.

(36) Por. też moją rozprawę w „Archiv für Pädagogik", luty 1915, nr. 3.

(37) Wyd. w Lipsku i Berlinie w r. 1916, nakł. J. Klinkhardta.

(38) Por. moją rozprawę p. t. „Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung", wyd. VI, Lipsk, 1929, str. 166—170.

(39) Sombart „Sozialismus", str. 178.

(40) Por. moje przemówienia w parlamencie niemieckim — sprawozdania z posiedzeń w d. 23 stycznia 1913, 6 lutego 1914 i 22 marca 1917.

(41) Por. też E. Webera „Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft", str. 227.

(42) „Theorie der Bildung", str. 194.

(43) E. Spranger „Gedanken über Lehrerbildung", Lipsk 1920, nakł. Quelle & Meyer.

(44) Por. o tem też Natorpa „Gesammelte Abhandlungen über Sozialpädagogik" — „Neuere Untersu-

chungen über Herbarts Grundlage der Erziehungslehre", str. 387 n.

(45) E. Spranger „Gedanken über Lehrerbildung", str. 16.

(46) Por. „Pädagogische Akademie", str. 64.

(47) J. w., str. 18.

(48) Por. „Das Grundaxion des Bildungsprozesses", wyd. III, Stuttgart, 1926, Union, Deutsche Verlagsgesellschaft.

(49) Por. „Grundfragen der Schulorganisation", wyd. III, str. 281.

(50) „Die pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens", Lipsk, 1926, Quelle & Meyer, str. 47.

SPIS RZECZY.

Str.

AUTOBIOGRAFJA V

Wykaz publikacyj LXXVIII

DUSZA WYCHOWAWCY

Przedmowa do wyd. pierwszego 1

„ „ „ drugiego i trzeciego . 6

I. OGÓLNA FORMA ŻYCIOWA WYCHOWAWCY

1. Różne znaczenia wyrazu „wychowawca" . 9
2. Istota czynności pedagogicznej 15
3. Czynność pseudo-pedagogiczna 20
4. Typowe formy życia 22
5. Społeczna forma życia w Pestalozzim . . 27
6. Nauczyciel pedagogiki a naucz.-pedagog . 32
7. Dokładniejsze określenie stanowiska wychowawcy w społ. typie formy życia . . 35

II. RYSY ZASADNICZE NATURY WYCHOWAWCY

1. Cechy definicji natury wychowawcy . . 47
2. Cecha pierwsza 49
3. Cecha druga 57
4. Cecha trzecia 60
5. Cecha czwarta 67

Str.

6. Streszczenie wyników 73
7. Wielki humor jako podłoże duszy . . 76
8. Podstawa religijna 78

III. WYCHOWAWCA JAKO NAUCZYCIEL

1. Różnica zewnętrzna 81
2. Nastawienie rzeczowe a osobowe . . . 82
3. Zdolność do prowadzenia klasy 92
4. Przejęcie się wartościami 94
5. Streszczenie wyników 96
6. Wymaganie osobowości 98
7. Wewnętrzne powołanie do zawodu nauczyciela 102

IV. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

1. Pierwsze wymaganie podstawowe . . . 105
2. Reforma szkolna i pierwsze wymaganie podstawowe 107
3. Drugie wymaganie podstawowe . . . 110
4. Trzecie wymaganie podstawowe . . . 114
5. Czwarte wymaganie podstawowe . . . 121
6. Zewnętrzna organizacja kształcenia nauczycieli 128
7. Praktyczne przeprowadzanie organizacji. 136

PRZYPISY 149

OSTATNIE NOW… DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH".

C. WASHBURNE.

PRZYSTOSOWANIE SZKOŁY DO DZIECKA.

Nr. 43. Str. 224. Cena zł. 4.—.

Każdy nauczyciel spotyka się z trudnościami nauczania masowego. W książce znakomitego pedagoga amerykańskiego C. Washburne'a znajdzie wiele rad i wskazówek, które mu dopomogą do usunięcia wielu z nich. Autor omawia m. in. następujące zagadnienia: nauczanie arytmetyki, czytania, pisowni, języka ojczystego, geografji, historji; uspołecznianie szkoły; różnice w zachowaniu się poszczególnych dzieci; jak zjednywać ogół.

Prof. ST. SZUMAN i Doc. ST. SKOWRON.

ORGANIZM A ŻYCIE PSYCHICZNE.

Nr. 45, 46. Str. 424. Cena zł. 8.50.

Dr. K. DĄBROWSKI.

NERWOWOŚĆ DZIECI I MŁODZIEŻY.

Nr. 48, 49. Str. 339. Cena zł. 7.50.

Kazimierz Dąbrowski, doktór filozofji i medycyny, omawia następujące zagadnienia: Czynniki przyczynowe nerwowości; zboczenia impulsów i uczuć u nerwowych; zaburzenia strefy umysłowej; sen; wskazania wychowawczo-lecznicze; teorje dotyczące nerwowości.

Dr. M. GRZYWAK-KACZYŃSKA.

POWODZENIE SZKOLNE A INTELIGENCJA.

Nr. 52. Str. 189. Cena zł. 3.50.

ALBERT DRYJSKI.

PRACA UMYSŁOWA, EGZAMINY I ZABURZENIA CZYNNOŚCIOWE ORGANIZMU.

Nr. 53, 54. Str. 385. Cena zł. 7.50.

W prenumeracie cena 1 tomu „Biblj. Dzieł Ped." zł. 3.—, z przesyłką zł. 3.50. „Nasza Księgarnia", Warszawa, Świętokrzyska 18, Konto P. K. O. 2058.